



ИСПАНИЯ И РОССИЯ: ДИАЛОГ КУЛЬТУР В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ

ESPAÑA Y RUSIA: DIÁLOGO DE CULTURAS A TRAVÉS DEL PARADIGMA DE LA CIVILIZACIÓN CONTEMPORÁNEA

**Материалы Международной научно-практической
Интернет-конференции**

**Actas Oficiales de la Conferencia
Internacional en Red**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет
Южный федеральный университет
Университет г.Кадис (Испания)

**Испания и Россия:
диалог культур в свете современной
цивилизационной парадигмы**

**España y Rusia:
diálogo de culturas a través del paradigma
de la civilización contemporánea**

Материалы Международной научно-практической
Интернет-конференции

Actas Oficiales de la Conferencia Internacional en Red

Красноярск
СФУ
2011

УДК 811.134.2(062)

ББК 81.472.1ж

И88

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доц. О.Е. Гайбарян, канд. филол. наук, доц. Н.В. Карповская, канд. филол. наук Е.А. Корман, М.А. Шевцова (ЮФУ);
A. Santana Arribas, P. Terradillos Rodrigues (UCA);

д-р филол. наук, проф. Л.В. Куликова, д-р филол. наук, проф.
О.В. Фельде, канд. филол. наук С.Б. Белецкий, Н.Г. Бурмакина,
A. Córdoba Ruiz (СФУ)

И88 Испания и Россия: диалог культур в свете современной цивилизационной парадигмы: материалы междунар. науч.-практ. Интернет-конф., 18-24 апреля 2011 г. / отв. за вып. Н.Г. Бурмакина. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2011. – 380 с.
ISBN 978-5-7638-2388-2

В сборник вошли материалы международной научно-практической Интернет-конференции «Испания и Россия: диалог культур в свете современной цивилизационной парадигмы», состоявшейся с 18 по 24 апреля 2011 года на сайте www.conf.sfu-kras.ru/spru. На конференции освещались теоретические аспекты современной лингвистики, вопросы теории и практики перевода, проблемы межкультурной коммуникации, методики преподавания испанского языка, социолингвистики.

Издание ориентировано на специалистов в области испанистики и межкультурной коммуникации: переводчиков, журналистов, преподавателей вузов, научных работников, аспирантов, студентов языковых специальностей, а также на всех интересующихся испанским языком и культурой Испании.

УДК 811.134.2(062)

ББК 81.472.1ж

ISBN 978-5-7638-2388-2

© Сибирский
федеральный
университет, 2011

Содержание

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА	11
<i>Карповская Н.В.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УСИЛИТЕЛЬНЫХ ФРАЗЕО- ЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ФЕ) В СВЕТЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПЕРЕ- ВОДСКИХ РЕШЕНИЙ.....	11
<i>Кутьева М.В.</i> ЦВЕТЫ В ИСПАНСКОЙ ПОЭЗИИ: СИМВОЛИКА И ПЕРЕВОД.....	26
<i>Ророва, Т.Г.</i> LOS PARÁMETROS TERMINOLÓGICOS DEL DICCIONARIO GEÓLOGO-GEOFÍSICO RUSO-ESPAÑOL	34
<i>Титаренко Н.В.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМ С КОМПОНЕНТОМ-БИБЛЕИЗМОМ: НАЦИО- НАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУС- СКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ)	44
РОССИЯ И СТРАНЫ ИСПАНОЯЗЫЧНОГО АРЕАЛА В СВЕТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ	50
<i>Багдасарова А.А.</i> РОМАНТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ПЬЕСЕ Х. СОРРИЛЬИ «ДОН ХУАН ТЕНОРИО».....	50
<i>Бобрик Д.В.</i> КОНЦЕПЦИЯ «ИСПАНИДАД» И «ИСПАНСКОГО» В ФИЛОСОФ- СКОМ ДИСКУРСЕ XX ВЕКА.....	55
<i>Denísova, A.P.</i> ENSAYO LINGÜÍSTICO SOBRE EL COLOR AMARILLO	60
<i>Косьяненко Е.В.</i> ИСПАНИЯ – ЛАТИНСКАЯ АМЕРИКА: К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЦИ- ВИЛИЗАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	65
<i>Raniotova, T.S.</i> AMERICA LATINA: “NUESTRO DERECHO A LA UTOPIA” EN CONTEXTO INTERCULTURAL	72
<i>Rodríguez Almeyda, E.V.M.</i> REPRESENTACION DEL ESPACIO-TIEMPO CONTINUO EN LA LENGUA QUECHUA.....	79
<i>Протокивилиова Е.А.</i> ЛИТЕРАТУРА КАК СПОСОБ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ (к вопро- су о сущности и специфике латиноамериканской культуры)	85
<i>Тарасенкова Ю.В.</i> АНЕКДОТ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ МИРА.....	95

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ	105
<i>Вишнякова Э.А.</i> ОПИСАТЕЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ В ИСПАНСКОМ НАУЧНОМ СТИЛЕ	105
<i>Давтянц И.И.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИМПЛИЦИТНОМ ОТРИЦАНИИ В ИСПАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	108
<i>Дегтярева Ю.А.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗА- ЦИИ РИТОРИЧЕСКОГО ВОПРОСА В ИСПАНСКОМ РЕКЛАМ- НОМ ДИСКУРСЕ	115
<i>Денисенко Т.С.</i> ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ И ИНТЕРСЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕН- НОСТИ КИНОТЕКСТА (на примере кинотекста фильма Херардо Вера «LA Celestina»)	123
<i>Должич Е.А.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТА РЕЧИ В ИСПАНСКОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ	133
<i>Дунько А.Ю.</i> К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ФЕ) В ИСПАНОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	140
<i>Корман Е.А.</i> ЭМОТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	147
<i>Куртаева М.О.</i> АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ИСПАНСКОМ БИРЖЕ- ВОМ ДИСКУРСЕ	153
<i>Овчинникова А.В.</i> СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ОБЩИЙ ЖАРГОН» И «ARGOT CO- MÚN» В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ	162
<i>Семикова М.Э.</i> СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ СУБСТАНТИВИРОВАННОГО ИНФИНИТИВА В ЯЗЫКЕ ИСПАНСКИХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ	167
<i>Старовойтова Е.О.</i> СЕМАНТИКА ЧАСТНООЦЕНОЧНЫХ ОППОЗИЦИЙ АНТО- НИМО-СИНОНИМИЧЕСКОГО БЛОКА (на примере русского и ис- панского языков)	172
<i>Шевцова М.А.</i> СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ МО- ДАЛЬНОСТИ ВЫНУЖДЕННОСТИ В РОМАНЕ Э. МЕНДОСЫ «SIN NOTICIAS DE GURB»	179

Южанникова М.А.

AMBIGÜEDAD И ЕГО ЭКВИВАЛЕНТ В РОССИЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	187
--	-----

МОДЕРНИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА196

Abreu Márquez, E., Cabrera González, A.

LA PONENCIA CIENTÍFICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, PARA ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTE DE PREGRADO DE LA CUJAE.....	196
--	-----

Benavides Garriga, I.

EL ENFOQUE POR TAREAS: UN MÉTODO IDÓNEO PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DE TAREAS DOCENTES CREATIVAS. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	209
---	-----

Vázquez Macías, N.B.

EL PROGRAMA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS BASADO EN TAREAS	216
---	-----

Vázquez Macías, N.B.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS	224
---	-----

Delgado Wilburgh, I.

LA COMUNICACIÓN EN LAS CLASES DE IDIOMAS CON EL USO DE LAS TIC	229
--	-----

Calzada Trocones, J.P., Hernández López, L.R.

TÍTULO: EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	236
---	-----

Семенцова Н.В.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫМ ПРЕДЛОГАМ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ МИКРОГРУППОВОГО ПОДХОДА.....	244
--	-----

Escabias Lloret, P.P., Mesa Betancor, E.E.

EL COMPONENTE AFECTIVO Y EL USO DEL BLOG EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	254
--	-----

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПРОСТРАНСТВО.....262

Абкадырова И.Р.

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ МЕКСИКАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА В РОМАНЕ А.-П. РЕВЕРТЕ «LA REINA DEL SUR».....	262
---	-----

<i>Abreu Márquez, E.</i> LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL.....	270
<i>Barreiro Pérez, L.</i> LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y LA INTERDISCIPLI- NARIEDAD EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	278
<i>Cazañas Marisy, C., Batista, M.</i> INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL DESARROLLO CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS TÉCNICAS.....	283
<i>Бурмакина Н.Г.</i> ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ В АКАДЕМИЧЕ- СКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО, ИСПАН- СКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	289
<i>Паниотова Т.С.</i> НОВЫЙ СВЕТ И ЕВРОПЕЙСКОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ДИСКУРС	296
<i>Федосова О.В.</i> ПОНЯТИЕ «LA MUERTE» В ИСПАНСКОЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА	306
<i>Яковлева Л.Е.</i> ФИЛОСОФСКИЕ ТРАДИЦИИ ИСПАНИИ И РОССИИ В КОНТЕК- СТЕ КОМПАРАТИВИСТИКИ	313
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА.....	324
<i>Grondin Augustin, G., Velázquez Vilchis, V.</i> ANÁLISIS DE PROCESOS DE RECONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN HISTORIAS DE VIDA. PRIMEROS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN....	324
<i>Журавлева Е.В.</i> ЗАИМСТВОВАНИЯ В ПРЕССЕ, ОТРАЖАЮЩИЕ СОВРЕМЕН- НУЮ ЯЗЫКОВУЮ СИТУАЦИЮ В ИСПАНИИ	333
<i>Корниенко О.Ю.</i> ИНТЕЛЛЕКТ. ПОЛ. ГЕНДЕРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОЦИ- АЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	341
<i>Малько В.С.</i> ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИСПАНСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ, ОПИСЫВАЮЩИХ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА	348
<i>Самойлова С.П.</i> К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ СТРУКТУРЫ ИНДИВИ- ДУАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ.....	357

Чудинова Э.В.

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА NACIONALIDAD В ТЕКСТАХ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ КОНСТИТУЦИЙ 362

Ю Е.Д.

К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТАХ ИСПАНСКОГО НЕВЕРБАЛЬНО-СЕМИОТИЧЕСКОГО КОДА 371

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 376

В сборнике публикуются материалы Международной научно-практической Интернет-конференции *"Испания и Россия: диалог культур в свете современной цивилизационной парадигмы"*, которая проходила с 18 по 24 апреля 2011 года в дистанционном режиме на сайте www.conf.sfu-kras.ru/spru. Организация конференции стала совместным проектом Центра испанского языка и культуры Южного федерального университета (Россия), Центра испанского языка Сибирского федерального университета (Россия) и Российско-испанского университетского центра Университета г. Кадис (Испания), при финансовой поддержке Банка Santander (Испания).

В Интернет-конференции приняли участие представители 16 российских и иberoамериканских вузов: Астраханского государственного университета, Волгоградского государственного педагогического университета, Высшего политехнического института им. Хосе Антонио Эчеверрия (Куба), Иркутского государственного лингвистического университета, Иркутского государственного технического университета, Московского государственного университета дизайна и технологии, Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Московского педагогического государственного университета, Национального автономного университета Мексики, Педагогического университета им. Карлоса Мануэля де Сеспедес дель Кастилья (Куба), Пятигорского государственного лингвистического университета, Российского университета дружбы народов, Сибирского федерального университета, Университета Аликанте (Испания), Университета острова Хувентуд (Куба), Южного федерального университета.

В ходе конференции рассматривались различные аспекты контактов между Россией и странами испаноязычного ареала (социолингвистический, культурно-исторический, историко-философский и др.), обсуждались актуальные проблемы лингвистики и литературоведения, а также межкультурной коммуникации как междисциплинарного исследовательского пространства. Большое внимание авторов привлекли вопросы теории и практики перевода и современные принципы лингводидактики и педагогики, в частности, оптимизация процесса обучения иностранным языкам и разработка инновационных методик преподавания испанского языка как первого/второго иностранного.

Оргкомитет благодарит всех участников конференции и выражает надежду на то, что ее результаты послужат еще одним импульсом к распространению новейших научных достижений в области испанистики и преподавания испанского языка, способствуя, таким образом, дальнейшему диалогу между народами России, Испании и Латинской Америки и расширению академических и культурных связей между ними.

Estas Actas reflejan los resultados de la Conferencia Científico-Práctica Internacional en Red «España y Rusia: diálogo de culturas a través del paradigma de la civilización contemporánea», que se celebró en el sitio Web www.conf.sfu-kras.ru/spru del 18 al 24 de abril de 2011. La organización de dicha conferencia es un proyecto común lanzado por el Centro Hispano-Ruso de la Universidad Federal del Sur (Rusia), el Centro Español de la Universidad Federal de Siberia (Rusia) y el Aula Universitaria Hispano-Rusa de la Universidad de Cádiz (España), con el apoyo financiero del Banco Santander (España).

Tomaron parte en la Conferencia en Red investigadores de 16 universidades rusas e iberoamericanas; entre ellas, la Universidad Estatal de Astrakhan, la Universidad Estatal Pedagógica de Volgogrado, el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cuba), la Universidad Estatal Lingüística de Irkutsk, la Universidad Estatal Politécnica de Irkutsk, la Universidad Estatal de Moscú de Diseño y Tecnología, la Universidad Estatal de Moscú M.V. Lomonósov, la Universidad Estatal Pedagógica de Moscú, la Universidad Autónoma del Estado de México (México), la Universidad Pedagógica Carlos Manuel de Céspedes (Cuba), la Universidad Estatal Lingüística de Piatigorsk, la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, la Universidad de Alicante (España), la Universidad de la Isla de la Juventud (Cuba), la Universidad Federal de Siberia y la Universidad Federal del Sur.

En el transcurso de la Conferencia en Red se examinaron diferentes aspectos de contactos entre Rusia y los países hispanohablantes (sociolingüístico, histórico-cultural, histórico-filosófico, etc.); se abordaron problemas actuales de lingüística y estudios literarios, así como de la comunicación intercultural como espacio interdisciplinario de investigación. Llamaron mucho la atención de nuestros autores los problemas teóricos y prácticos de la traducción y la interpretación, igual que los principios contemporáneos de la linguodidáctica y la educación pedagógica, particularmente las cuestiones de mejora del proceso de la enseñanza de idiomas extranjeros y la modernización e innovación de los métodos de enseñanza del español como primera/segunda lengua extranjera.

Los organizadores expresan su agradecimiento a todos los participantes del evento y esperan que los resultados de la Conferencia en Red den un nuevo impulso a la tarea de acumular experiencias y difundir los avances científicos más modernos en el área del hispanismo y la enseñanza del español, contribuyendo de tal modo al mejor entendimiento y diálogo entre los pueblos de Rusia, España y América Latina, así como al desarrollo de sus vínculos académicos y culturales.

Н.В. Карповская (Ростов-на-Дону)

**ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УСИЛИТЕЛЬНЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ФЕ) В СВЕТЕ
ДЕТЕРМИНАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ**

El presente artículo se dedica al estudio del potencial pragmático de las unidades fraseológicas con sentido de intensificación que forman parte de la categoría de intensidad. Además se trata del problema de su traducción.

В работах отечественных и зарубежных исследователей рассматриваются различные аспекты, связанные с фразеологией. Примечательно, что при изучении ФЕ в контексте категории интенсивности интересы современных ученых, чаще всего, ограничиваются выделением фразеологических *интенсификаторов* и *интенсификатов*, а также изучением тех структурно-семантических преобразований ФЕ, которые увеличивают её экспрессивность. Иногда в поле зрения авторов оказываются и проблемы синтаксической идиоматики. Что касается изучения функционально-прагматического аспекта ФЕ, то здесь стоит выделить работы тех исследователей, в основу которых положен принцип антропоцентризма. При антропологическом подходе главным обстоятельством, определяющим развитие, функционирование и характер ФЕ, становится человеческий фактор, в связи с чем фразеологизмы исследуются, как правило, с двух точек зрения: с позиции моделирования их оценочной семантики, передающей разностороннюю оценку человека, его внешних и внутренних качеств, а также по их роли и назначению в вербальной деятельности человека. Таким образом, при определении функционально-прагматического аспекта ФЕ за точку отсчета принимается человек и его речь.

Рассматривая ФЕ как стратегическое средство, способствующее реализации речевой стратегии усиленного воздействия на участников коммуникации и как отличительную характеристику эмоциональной языковой личности, следует признать, что в свете подобного подхода особый интерес будут вызывать *усилительные фразеоло-*

гизмы, ярко представляющие категорию интенсивности. Среди них, в свою очередь, выделяются компаративные фразеологические единицы, которые по своему семантическому содержанию могут быть условно разбиты на несколько групп, например:

1) структуры, в которых основанием для сравнения служат физические свойства неодушевлённых предметов: *fuerte como un roble*;

2) фразеологизмы, основанные на сравнении с природными явлениями: *llover a cantaros*;

3) компаративные образования, включающие названия представителей фауны, когда основанием для сравнения служат типичные черты, повадки, доминирующие физические качества: *rápido como un abanto*.

Указанные ФЕ, по нашему мнению, не только усиливают степень проявленности признака, но и в определенной мере конкретизируют сам признак, делая его более рельефным и осязаемым, правда, в соответствии с восприятием адресанта. Данное положение вполне соотносится с позицией многих исследователей. Так, А.Ф. Артемова считает, что ФЕ актуализирует не столько действие (в нашем случае – *признак*), сколько его высокую степень, и не столько реальное действие, сколько представление об этом действии (Артемова, 1991). В понимании А.В. Федорюк, фразеологизмы перемещают смысл из мира наблюдения и указания в мир воображения и переживания. Обладая ярко выраженной прагматической предназначенностью, ФЕ апеллируют скорее к эмоциональной сфере психики человека и через нее к осознанию происходящего путем интенционального переживания. Образование значения усилительных ФЕ в его типовом проявлении можно представить как такой процесс метафоризации, который синтезирует в себе выводное знание о денотате (вытекающее из знаний о свойствах обозначаемого) и ценностную его квалификацию (которая представляет собой погруженное в контекст мнения оценочное суждение о свойствах обозначаемого). Усилительные ФЕ, по мнению автора, не приспособлены к функции обозначения объектов из мира «Действительное», поэтому их денотация диффузна. Они не изображают мир, а указывают на него только для того, чтобы «приписать» признак обозначаемому. Вследствие этого указанные ФЕ обладают функцией предикации. Их приспособленность к функции предикации обусловлена также наличием в их смысловой структуре оценочной и эмотивной модальности, которые «нагружают» ФЕ прагматически, что находит выражение в их экспрессивно-

сти (Федорюк, 2001). Ср.: 1. *...con nuestros remiendos y nuestras armas gastadas, nuestras pústulas, nuestras enfermedades y nuestra miseria, no éramos sino la carne de cañón...* (Pérez-Reverte) ; 2. *Hijos míos..., tened un poco paciencia; éstos son los gajes del oficio; pensad que si las casas no se cayesen nunca, ¡habría una terrible crisis de trabajo!* (Flórez)

При перенесении в иную языковую среду сохранить информацию об эмоционально-оценочном восприятии действительности субъектом речи, а также степень экспрессивности, заложенную в исходной ФЕ, довольно трудно. Однако в тех случаях, когда в языке-источнике и в языке перевода мы имеем полное или частичное соответствие, это вполне возможно: полное соответствие, например: *torpe como (un) asno* – глуп, как осёл, *sucio como un lechón* – грязный, как поросёнок, *la parte de león* – львиная доля, или частичное соответствие, например: *más valiente que un león* – храбрый, как лев; *dulce como el acitrón* – сладкий, как мёд, *tonto del bote* – глуп, как пробка, *sordo como un poste* – глухой, как пень, *no es tan fiero el león como lo pintan* – не так страшен чёрт, как его малюют.

По мнению И.И. Туранского, «усилительные фразеологизмы, как свидетельствует сам термин, являются весьма распространенным средством интенсификации высказывания и наряду с другими средствами занимают свое определенное место в общей системе форм, способов и репрезентации категории интенсивности» (Туранский, 1990: 145).

Что же касается высокого прагматического потенциала ФЕ, то современные авторы связывают его, в первую очередь, с их образностью и с тем, что «...в семантической структуре ФЕ преобладает, как правило, коннотация» (Алефиренко, Золотых, 2000: 167). При этом в лингвистической литературе высказываются различные мнения о соотношении денотативных и коннотативных сем в значениях ФЕ. Так, В.М. Мокиенко полагает, что «...у фразеологизма номинативное растворено в экспрессивном, подчинено ему. Эти две стороны языкового знака во фразеологизме синкретичны, тогда как в лексике (особенно неэкспрессивной) – дифференцированы, разъединены» (Мокиенко, 1989: 211). Согласно нашей точке зрения, вопрос о том, какой макрокомпонент преобладает в семантике ФЕ, следует рассматривать на конкретном языковом материале.

Отдельного внимания заслуживают компаративные ФЕ, обладающие национальной спецификой и отражающие тем самым культурно-национальную ментальность носителей языка. Подобные

фразеологизмы, как правило, интенсифицируют признак, конкретизируют его, одновременно оценивая и передавая его восприятие субъектом речи, например: *más feo que el sargento de Utrera* – ни кожи, ни рожи, *es más fresco que una lechuga* – наглый до предела, *como la tripa de Jorge* – словно резиновый, *como pedrada en ojo de boticario* – как нельзя более кстати (= очень уместный).

Данные языковые единицы относятся к области пересечения функционально-семантических полей интенсивности атрибутивного признака и оценки, что и определяет специфику их прагматической константы. Следует отметить, что при трансформации их национально-культурное своеобразие исчезает, приводя к утрате определенных стилистических характеристик и снижая степень экспрессивности признака.

Рассмотрение особенностей прагматической составляющей ФЕ доказывает, что они, передавая информацию об эмоционально-оценочном восприятии действительности субъектом речи, предназначены для усиленной передачи интенциональности коммуникантов, т.е. могут передавать различные эмоционально-окрашенные коммуникативные намерения говорящего. При этом интенсифицирующее значение ФЕ, по мнению многих исследователей, образуется в результате когнитивных трансформаций в таких структурах, как фреймы и прототипы.

Фреймы, в понимании авторов теории концептуального моделирования актуального значения идиом (Баранова А.Н., Добровольского Д.О.), являются концептуальными структурами с декларативно и процедурно ориентированными знаниями. Примечательно, что в основе указанной теории лежит положение о том, что любой ФЕ соответствует своя абстрактная концептуальная структура – фрейм. Формирование значения ФЕ объясняется учеными в контексте целого комплекса преобразований в концептуальных структурах, а не переносом характеристик от одного денотата к другому и не производностью одних значений от других.

Особый интерес в рамках нашей работы представляет изучение семантики ФЕ с позиции прототипа, т.к. его значение чаще всего просматривается сквозь семантику фразеологизма, несмотря на ту высокую степень абстракции, которая свойственна большинству тех единиц, что относятся к средствам выражения категории интенсивности атрибутивного признака. Ср.: *como (el) un diablo* – ужасно, чертовски, очень, слишком; *como un madero (hecho un madero)* – как

бревно, как убитый, болван, дубина, туп, как пень; *hecho un loco* – вне себя (от бешенства, отчаяния и т.д.), ужасный голод – *un hambre canina*, etc.

Очевидно, что большую роль в образовании подобных ФЕ играет метафорическое переосмысление прототипа, поэтому в их значении выделяется не только сема интенсивности, но и лежащий в основе того или иного фразеологизма прототип. При этом следует отметить, что под прототипами ФЕ понимаются «не только языковые единицы или переменные сочетания слов, но и различного рода ассоциативные отношения, т.е. фонд общих знаний, связанных с историческими традициями, фактами, реалиями, религиозными верованиями и их атрибутами» (Кунин, 1996: 51).

Главным свойством движения от прототипа к имплицированному им новому смыслу (или смыслам), как полагает Е.Ю. Куницына, является наличие иррационального момента (основного параметра внутренней формы), который вполне сопоставим с переходом от одного уровня познания к другому (Куницына, 1998). Внутренняя форма, в свою очередь, представляет собой такое сигнификативное содержание переосмысливаемой языковой единицы, которое имеет непосредственное отношение к гносеологическому образу познаваемого и именуемого объекта (Телия, 1977).

Основу внутренней формы ФЕ, по мнению многих авторов, составляет деривационная связь значения ФЕ со значением прототипа, так что внутренняя форма усилительных ФЕ предстает посредником между новым значением интенсивности и соотносительностью с действительностью через предметно-логическое значение свободного сочетания слов. Что касается интенсифицирующего значения фразеологизмов, то оно признается следствием процесса метафоризации, который тесно связан с ощущением подобия / сходства создающегося типового образа реалии с некоторым в чем-то сходным с ней «конкретным», образно-ассоциативным представлением о другой реалии, о ее прототипе. При этом метафора призвана осознавать различные аспекты одних понятий в терминах других, а также выявлять и создавать сходство между двумя несходными явлениями на основе их имплицитного / эксплицитного сравнения. С допущения о подобии и сходстве и начинается то движение мысли, которое, выстраивая их в аналогию, затем уже синтезирует новое понятие, получающее на основе метафоры форму интенсифицирующего значения (Кунин, 1996; Телия, 1996; Федорюк, 2001).

Таким образом, перед реципиентом стоит задача осмыслить ту или иную метафорическую единицу, отдав предпочтение одному из тех потенциальных значений, которые могут быть реализованы в рамках соответствующей метафорической предикации. Как следует из результатов анализа фактологического материала, большую роль в этом случае играет правильное понимание коммуникативной ситуации и контекста, которые помогают ограничить количество возможных смыслов ФЕ до минимума. В плане отражения субъективных чувств и оценок говорящего в речевом акте, содержащем фразеологизмы, можно утверждать, что оно достигается за счет субъективации эмоциональной фразеологической оценки и личностной интерпретации конкретной действительности сквозь призму фразеологического образа.

Высокая частотность употребления усилительных ФЕ наблюдается в романе М. Делибеса «Cinco horas con Mario». Данное обстоятельство, во-первых, объясняется формой произведения, которое представляет собой монолог героини, а во-вторых, подтверждает тот факт, что фразеологизмы характерны прежде всего для разговорной речи, где ФЕ способны не только усиливать экспрессивность высказывания, но и служить индикатором прагматической установки адресанта. Неслучайно, анализируя дискурсивные дистрибуции фразеологических интенсификаторов в современном английском языке (ФЕ типа *as the devil, like a shot, like crazy, like a house afire, like one o'clock* и т.п.), А.В. Федорюк приходит к выводу о том, что, если в системно-языковом описании указанные единицы чаще всего представлены как знаки вторичной предикации, то в дискурсе они ведут себя как знаки иллокуции, т.е. указывают на то, как именно должна пониматься пропозиция в высказывании. В этом свойстве, по мнению исследователя, заключается их знаковая специфика.

Согласно проведенному нами анализу, а также наблюдениям других исследователей, оптимизация речевых стратегий и усиление экспрессивности атрибутивного признака ярче всего проявляются при использовании ФЕ, содержащих явное (эксплицитное) сравнение. При этом высокая степень проявленности признака реализуется как с помощью сравнения, так и при гиперболизации признака. В последнем случае, как правило, присутствует указание на следствие, к которому приводит такая высокая интенсификация признака / качества, например: 1. *Ты свободен как воздух, ты ничем не связан, знай это, знай!* – *Eres libre como el aire; nada, nada te liga conmigo,*

sábelo bien (Тургенев); 2. *Esperad, que tan buen pan hacen aquí como en Francia*. – Подождите, и у нас не хуже хлеб пекут, чем в других местах. (Galdós); 3. *Los bultos, con los ojos ya más sosegados, iban marchando pero aún quedaban algunos aferrados al ataúd como las moscas al papel matamoscas*. – Призраки с уже спокойными глазами все уходили, но некоторые так и приклеились к гробу, точно мухи липучие (Delibes).

В первом случае мы видим полное соответствие ФЕ, употребленных в источнике и в переводе. Во втором – частичное, а в третьем при совпадении отдельных компонентов мы имеем дело с совершенно разными по смыслу фразеологизмами, что привело к искажению прагматической установки автора. М. Делибес пишет о том, что люди оставались притянутыми к гробу, как мухи к липкой бумаге (*al papel matamoscas*), не в силах оторваться (указание на следствие, к которому приводит необычная степень проявленности признака). Русская ФЕ *мухи липучие* имеет прямо противоположное значение и соответствует таким испанским фразеологизмам, как *como las moscas en verano, más pegajoso (pesado) que las moscas, como moscas a la miel* и т.п.

Интересно, что и в испанском, и в русском языке встречаются такие ФЕ, в которых «образный смысл опирается как на логико-предметное содержание устойчивого сравнения, так и на прямое значение других компонентов сравнительной формулы» (Лебедева, 1999: 32), например: *más valiente que un león, como moscas a la miel, dulce como el acitrón* или *храбрый, как лев, как пчелы (мухи) на мед, сладкий, как мёд* и т.п.

В следующих примерах мы имеем дело с другими способами передачи прагматического потенциала подобных ФЕ: 1. *Lucas de mi alma, más feo que el bu, con más talento que todos los hombres, más bueno que el pan, y más querido ...* – ... а ты мой дорогой Лукас, *настоящее пугало, но лучше и умнее тебя никого на свете нет* ... (Alarcón); 2. *Caballerito, doy a usted las gracias por haberme advertido los ruines propósitos de esos palurdos más malos que Caco*. – Молодой человек, я чрезвычайно признателен вам за ваше предостережение относительно опасных намерений этих негодяев, которые, очевидно, *сущие черти*. (Galdós); 3. *El tío Lucas era más feo que Picio*. – Дядюшка Лукас был *на редкость уродлив* (Alarcón).

В первом и втором примерах в ПТ использованы ФЕ со скрытым (имплицитным) сравнением, что позволяет ослабить прагматический

эффект минимально. А вот применение вместо ФЕ прилагательного в сравнительной степени (*лучше*) или лексической синтагмы, состоящей из усилителя и прилагательного-интенсификата (*на редкость уродлив*) – 1 и 3 примеры – приводит к потере образности, а значит, и к уменьшению степени речевого воздействия на реципиента.

Фразеологизмы, содержащие в своем составе имплицитное сравнение, усиливают интенсивность признака в меньшей мере, чем компаративные ФЕ: 1. ... *да ведь это меч обоюдоострый* – *pero es una espada de dos filos* (Тургенев); 2. *Это золотое сердце, истинно ангельская душа* – *Es un corazón de oro, un alma angelical* (Тургенев); 3. *Y, por favor, no me vengas con ... cuentos chinos ...* – *И, пожалуйста, ... не рассказывай ты мне сказок* (Delibes).

В двух из трех приведенных примеров степень экспрессивности и прагматический потенциал языковых единиц сохраняются за счет полного соответствия ФЕ, используемых в ИТ и ПТ. В последнем примере не происходит адекватного восприятия источника и перевода на прагматическом уровне в связи с появлением в ПТ вместо фразеологизма существительного-интенсификата.

Следующие ФЕ усиливают атрибутивный признак, не обращаясь к сравнению: 1. *Un ave de mal agüero* – *Зловещая птица* (Alarcón); 2. ...*папочка, это крест на всю жизнь* – ...*papaíto era una cruz que tenía para toda la vida*. (Маканин); 3. *Pero el bueno de Timoteo era de los del puño en rostro...* *Милейший Тимотео был из породы жадюг* ... (Delibes).

Степень интенсивности в данных переводах не претерпела изменений. В первых двух случаях в испанской и русской версиях функционируют ФЕ, имеющие полное соответствие, а в последнем используется нестереотипное существительное-интенсификат с ярко выраженным внутренним интенсивом.

Во многих приведенных выше примерах для интенсификации признака и создания эффекта экспрессивности авторы использовали образность, основанную на сравнении. Под образностью в данном случае нами понимается «свойство слова (языковой единицы), характеризующегося семантической двуплановостью и метафорическим способом ее выражения» (Блинова, 1997: 4). Способность механизмов метафоры сопоставлять на основе подобия и сходства, а затем и синтезировать сущности, соотносимые с разными логическими порядками, обуславливает продуктивность метафоры как средства создания значения интенсивности (Федорюк 2001). Кро-

ме того, метафора, будучи одной из когнитивных моделей познания (данной точки зрения придерживаются многие исследователи, среди них такие, как Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Х. Ортега-и-Гассет, П.Б. Паршин и др.), способна отражать особенности культурно-национальной ментальности и таким образом специфику национальной концептосферы: 1. *Григорий Литвинов, рубашка-парень, русская душа ... Gregorio Litvínof, un verdadero ruso y buen muchacho ...* (Тургенев); 2. *Me gustaría veros con una mujer... un poco ligera de cascos ... хотела бы я, чтобы вам попалась легкомысленная женщина ...* (Delibes); 3. *Él, como muy desaseado, muy a la pata la llana ... Он был очень неряшлив, совсем простецкого вида ...* (Delibes); 4. *... di, pedazo de holgazán ... скажи мне, лентяй ты такой ...* (Delibes).

Во всех этих примерах в процессе перевода вместо ФЕ использовались другие средства усиления степени интенсивности признака, в частности прилагательные-интенсификаты, что ослабило эффект воздействия высказываний на реципиента. Следует отметить высокую частотность реализации в разговорной речи испанских фразеологизмов с компонентом *pedazo*, имеющих структуру типа: *pedazo de bárbaro, pedazo de alcornoque, etc.* Отдельного внимания заслуживает следующий пример, в котором мы встречаем (в ПТ) еще один структурный тип ФЕ, где в качестве одного из компонентов выступает лексема *hombre*: *Да скажи хоть что-нибудь на прощанье, каменный ты человек! – ¡Pero dinos algo por vía de despedida, hombre de pedernal!* (Тургенев)

Представляя собой реализацию одной из наиболее частотных структур испанских ФЕ, передающих эмоционально-оценочную характеристику человека, выражение *hombre de pedernal* вызывает к себе интерес с разных точек зрения. Во-первых, это сам образ, лежащий в основе испанской и русской ФЕ, а также соответствие тех ассоциаций, которые связаны с ним в той и другой метафорической картине мира. Что касается русских ФЕ типа «каменный человек», «каменное сердце», то они, как правило, говорят о безжалостном, жестоком или бесчувственном человеке, который не испытывает никаких чувств и эмоций или не проявляет их. Ср.: каменный ...2. перен. Безжизненный, застывший. Каменное выражение лица. 3. перен. Безжалостный, жестокий. Каменное сердце (Ожегов, 1999: 262).

Именно неспособность испытывать чувства и проявлять свои эмоции пытаются поставить в вину Литвинову приятели, уговаривая

его остаться. Для понимания коммуникативной ситуации достаточно обратиться к роману:

Литвинов рассердился бы, если б не то мертвое время, которое лежало у него на сердце. Он глянул на Биндасова и отвернулся молча...

... – Да бросьте его, бросьте его, Ростислав Ардалионыч, – вмешалась Суханчикова, – бросьте! Вы видите, что он за человек; и весь его род такой. ... еду я с ней (теткой Литвинова), стала ее расспрашивать... Поверите ли, слова от гордячки не добились....

... – Да скажи хоть что-нибудь на прощанье, каменный ты человек! – закричал Бамбаев. – Этак ведь нельзя!

Для того чтобы понять те ассоциации, которые могут возникнуть у читателей в связи с актуализацией в речи испанской ФЕ «*hombre de pedernal*», следует, в первую очередь, рассмотреть семантику слова «*pedernal*», т.к. метафорический образ ФЕ тесно связан с семантической двуплановостью данной лексемы: 1) кремень; кремнёвая галька 2) желвак (в пласте); включение (породы в пласте) 3) **стойкость, непреклонность, негибкость**; *duro como un pedernal* - твёрдый как кремень (Lingvo 12).

В других словарях мы также находим такие значения, как *кремень, крепость, твердость*, ср.: (Moliner, 2004: 613; Martínez Calvo, 1975: 1418). Несмотря на это М. Молинер приводит также следующую иллюстрацию реализации фигурального значения слова «*pedernal*»: *Tiene un corazón como el pedernal*, объясняя его через понятие «*miyu duro*» (Moliner 2004: 613). Ср.: *duro de corazón, de corazón duro* – жесткий, черствый, бессердечный, бездушный» (Испанско-русский фразеологический словарь, 1985: 178).

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что, будучи трансформированной ФЕ, переводческое «*hombre de pedernal*» воспринимается, скорее, как суждение о стойком, негибком человеке (ср.: «Этот человек – кремень»), а не как о человеке, который не привык проявлять свои эмоции. Такому пониманию данного выражения способствует и та ситуация, которая имела место несколько ранее, когда Бамбаев восторженно произнес, увидев Литвинова: *Видите этого человека? Это **камень**! Это скала!! Это гранит!!! – ¿Veis aquel hombre? ¡Es una **pedra**! ¡una roca incommovible!... Es de granito.*

При проведении анализа мы исходили из положения о том, что «некоторые слова создают своей семантикой некое „поле при- 20

тяжения“, или сильную ассоциативную связь», которая отражает соотношение реалий окружающего мира. Например: «идти – нога», «слушать – ухо» и т.п. (Моисеенко, 1996: 136–137). Таким образом, использование одного из компонентов словосочетания с сильной ассоциативной связью приводит к неосознанному, автоматическому, воспроизведению в сознании человека другого его компонента или тех характеристик, которые в нем закреплены.

Однако выражение «*hombre de pedernal*» привлекает к себе внимание не только своей семантической двуплановостью. Как уже упоминалось, мы имеем дело с преобразованной фразеологической единицей. Правда, учитывая распространенность данного структурного типа, трудно определить от какой именно ФЕ отталкивался автор перевода, заменяя образный компонент. Это может быть и «*hombre de barba*», и «*hombre de buenas (malas) entrañas*», etc.

Семантические и структурно-семантические приемы, которые используются в целях преобразования фразеологизмов для увеличения их экспрессивности и усиления прагматического эффекта высказывания рассматриваются во многих работах, посвященных изучению фразеологической системы в различных языках. Чаще всего исследователи относят к таким приемам следующие трансформации ФЕ: замену компонентов; распространение и сокращение компонентного состава; дистантное расположение компонентов, опущение части фразеологизма, двойную актуализацию и др. Как правило, подобные действия не только не нарушают целостность ФЕ, но и способствуют усилению ее прагматических характеристик. Тем не менее трудно не согласиться с заключением Н.П. Гераскиной о том, что структурные преобразования ФЕ вполне способны повлечь за собой изменение ее семантики, т.к. «вклинивающийся» компонент наряду с усилением выразительности фразеологизма становится одним из непосредственных составляющих его семантической структуры (Гераскина, 1978: 105).

Согласно результатам проведенного исследования, испанские фразеологические единицы, являющиеся одним из средств выражения категории интенсивности атрибутивного признака, в процессе коммуникативной деятельности, по большей части, функционируют в нетрансформированном виде, реализуя свою прагматическую константу и таким образом воздействуя на реципиента. Что же касается встречающихся преобразованных ФЕ, то, по нашему наблюдению, различные типы трансформаций больше характерны

для высокочастотных единиц, т.к., восстанавливая утраченную в определенной мере образность и увеличивая экспрессию фразеологизма, они приводят к увеличению его прагматического потенциала. Прекрасной иллюстрацией представленного положения является следующий пример, который ранее был рассмотрен нами с позиций переводческой эквивалентности и прагматической идентичности: *Los bultos, con los ojos ya más sosegados, iban marchando pero aún quedaban algunos aferrados al ataúd como las moscas al papel matamoscas* (Delibes).

Вместо ФЕ «*pegarse como las moscas*» М. Делибес использует в романе «*Cinco horas con Mario*» структуру «*quedar (algunos) aferrados (al ataúd) como las moscas al papel matamoscas*». Таким образом, здесь имеет место и (1) замена компонентов (*pegarse - quedar aferrados*), и (2) распространение компонентного состава (*al papel matamoscas*), и (3) их дистантное расположение (ФЕ разорвана лексемами «*algunos*» и «*ataúd*»). Рассмотрим механизм интенсификации прагматического потенциала ФЕ с помощью указанных трансформаций на примере данного конкретного случая.

(1) **Замена компонентов** (*pegarse - quedar aferrados*) позволяет автору:

1) при помощи *participio pasivo* глагола *aferrar* ввести в значение ФЕ сему «*быть крепко схваченным, ухваченным*»;

2) используя перифрастическую конструкцию *quedar + participio pasivo* указанного глагола, добиться появления в значении ФЕ оттенка «*в итоге, в конечном счете*» и усилить коннотацию «*быть крепко схваченным где-то против своей воли*».

(2) **Распространение компонентного состава** (*al papel matamoscas*) способствует:

1) дальнейшей интенсификации семы «*против своей воли*»;

2) восстановлению уже несколько «*стертого*» метафорического образа и тем самым усилению выразительности ФЕ, т.к. происходит опора на логико-предметное (можно даже сказать «*опредмеченное*», «*материализованное*») содержание сравнения и на прямое значение других компонентов ФЕ.

По мнению некоторых исследователей (А.В. Федорюк и др.), статутные характеристики усилительных ФЕ располагают именно к такого рода вклиниваниям, семантически согласующимся с прототипом. Таким образом, есть серьезные основания полагать, что функционально-прагматическая доминанта указанных языковых

единиц заключается в их назначении как средстве иллюкутивной семантики.

(3) **Дистантное расположение компонентов**, отделенных друг от друга двумя «врезавшимися» в структуру ФЕ лексемами («*algunos*» и «*ataúd*»):

1. Интенсифицирует материализацию образного компонента, лежащего в основе фразеологизма, и увеличивает степень экспрессивности всего высказывания;

2. Актуализирует значение языковой единицы в данной коммуникативной ситуации и способствует появлению новых контекстуальных смыслов (например, о притягательности тайны смерти, фатальности бытия и т.п.).

Подводя итог проведенному анализу, необходимо подчеркнуть, что, несмотря на разнообразие типов ФЕ, используемых в качестве средства интенсификации атрибутивного признака/качества, механизм усиления их прагматического потенциала при помощи различных структурных преобразований, как правило, действует в рамках представленных выше направлений: реанимация (или замена) метафорического образа, внесение новых коннотаций, усиление степени экспрессивности ФЕ и ее актуализация в заданном контексте (коммуникативной ситуации).

Интересно, что при исследовании прагматического потенциала ФЕ и их значения А.Ф. Артемова приходит к выводу о том, что *интенсивность ФЕ* как средства воздействия на реципиента определяется не любой количественной квалификацией явления, а связана только с той, которая демонстрирует отклонение от нормы (Артемова, 1991). В свете данного положения примечательны случаи появления ФЕ в тексте перевода при их отсутствии в оригинале. Как правило, при этом значительно увеличиваются степень выраженности признака и прагматический эффект высказывания. Ср.: 1. *...señoras-señoras como mamá van quedando cada día menos..— ... таких сеньор до мозга костей*, какой была мама, с каждым днем становится все меньше ... (Delibes); 2. *... он же ничего не обдумывал, был ным и полумертв. ... de hecho, sin embargo, no meditaba en nada, estaba semivivo y con la mente en blanco* (Маканин).

Как мы видим, потенциальная образность фразеологизма, отвечая элементарной потребности разнообразить речь, средствами самой номинации придает ей экспрессивно-оценочную направленность, отражая субъективные чувства и оценки адре-

санта, одновременно оптимизируя его речевую стратегию путем наращивания совокупной иллокутивной силы высказывания. Представляется интересным тот факт, что наиболее эффективно свой прагматический потенциал реализуют те фразеологические единицы, которые содержат явное (эксплицитное) сравнение. При использовании в тексте перевода вместо ФЕ других средств интенсификации, как правило, не только снижается степень экспрессивности признака, но и ослабляется прагматический эффект высказывания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия языковых единиц). Астрахань, 2000. С. 167.
2. Артемова А.Ф. Значение фразеологических единиц и их прагматический потенциал: дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 1991.
3. Баранов А.Н. Концептуальная модель значения идиом // Когнитивные аспекты лексики. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1991. С. 3–13.
4. Блинова О. И. Введение // Словарь образных слов и выражений народного говора. Томск, 1997. С. 3–24.
5. Гераскина Н.П. Фразеологические конфигурации в парламентских выступлениях (на материале субстантивных фразеологических единиц в современном английском языке): дис. ... канд. филол. наук. М., 1978.
6. Испанско-русский фразеологический словарь. *Diccionario fraseológico español-ruso* / под ред. Э.И. Левинтовой. М., 1985.
7. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. 2-е изд. М.: Высш. шк., Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1996.
8. Куницына Е.Ю. Историко-функциональный аспект шекспиров: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 1998.
9. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии. Краснодар: КГУ, 1999.
10. Моисеенко Л.В. Сильная ассоциативная связь компонентов словосочетания в современном испанском языке // Актуальные проблемы иберо-романистики: межвузовский сборник. Вып. 5. СПб: Изд-во СПб. ун-та, 1996. С. 136–146.

11. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1989.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М.: Азбуковник, 1999.
13. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. Виды наименований. М.: Наука, 1977. С. 129–221.
14. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
15. Туранский И.И. Семантическая категория интенсивности в английском языке: монография. М.: Высшая школа, 1990.
16. Федорюк А.В. Функционально-прагматические аспекты фразеологических интенсификаторов в современном английском языке: дисс. ... канд. филол. наук. Иркутск: ИГЛУ, 2001.
17. Martínez Calvo. Diccionario español-ruso. Barcelona: Sopena, 1975.
18. Moliner M. Diccionario de Uso del Español. Madrid, Gredos, 2004, 2 vols.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Маканин В.С. Предтеча. М., 1983.
Makanin V.S. El profeta. – Ediciones Alfaguara (пер. Л.Купер)
2. Тургенев И.С. Дым. М., 1973.
Turgeniev I.S. Humo. – Madrid, 1971. (пер. Ф. Алтед Фонсека)
3. Alarcón P.A. El sombrero de tres picos. La Habana, 1975.
Аларкон П.А. Треугольная шляпа / пер. с исп. Томашевского. М., 1976.
4. Delibes M. Cinco horas con Mario. – Barcelona, 1992.
Делибес М. Пять часов с Марио / пер. с исп. Е. Любимовой. М., 1975.
5. Galdós B.P. Doña Perfecta. – La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1974.
Гальдос Б.П. Донья Перфекта / пер. с исп. С. Вафа, А. Старости-на. М., 1976.
6. Flórez W.F. Las gafas del diablo. – Madrid: General de Ediciones. 1970.
7. Pérez-Reverte A. El Sol de Breda. – Madrid: Punto de Lectura. 2008.

М.В. Кутьева (Москва)

ЦВЕТЫ В ИСПАНСКОЙ ПОЭЗИИ: СИМВОЛИКА И ПЕРЕВОД

El presente artículo trata sobre los sentidos figurados de denominaciones de flores y sobre las dificultades de su interpretación al ruso.

Веками наименования цветов накапливали в своей семантической палитре оттенки смыслов и значений. В цветочных наименованиях воплощалась игра воображения и фантазии народа, наделяющего смыслом всё сущее. Постепенно названия цветов стали сокровищницей символических значений.

Известно, что в испанском языке слово *flor*/цветок – существительное женского рода. Среди метафорических наименований женщины оно часто встречается в комплиментах: «¿Ya empezó la primavera?... / ¡Porque es Usted la primera flor que veo!» (Разве уже началась весна? Просто Вы – первый цветок, который я увидел!)¹.

Известнейший и любимый в России испанский поэт Федерико Гарсиа Лорка в «Elegía a doña Juana la Loca» называет девушек маргаритками (ромашками), противопоставляя это наименование, символизирующее нежность и беззащитность, слову *clavel*/гвоздика с эпитетом *ensangrentado*/кровавая, несущим в себе семантику стойкости, негибкости, решительности: «Eloísa y Julieta fueron dos margaritas, / pero tú fuiste un rojo clavel ensangrentado / que vino de la tierra dorada de Castilla / a dormir entre nieve y cipresales castos». А девушка по имени Мерседес названа лилией *azucena*: «Canta ya por el aire sin cadena / la matinal fragante melodía, / monte de luz y llaga de azucena./ Que nosotros aquí de noche y día / haremos en la esquina de la pena / una guirnalda de melancolía (Lorca. A Mercedes en su vuelo). Перевод Наталии Ванханен² таков: «Лети же ввысь, не скованный погоней / напев зари, вступающий вначале, пой, *лилия*, всё горше и бездонней, / чтоб мы, склоняя головы, молчали / и день и ночь струилась из ладоней / гирлянда нескончаемой печали».

¹ Если не указан автор перевода, то это означает, что перевод наш – М.К.

² Переводчица из числа учеников В. С. Столбова и Анатолия Гелескула. Ванханен была основным переводчиком в антологии “Поэзия испанского Возрождения”. Главная работа Ванханен – стихи Антонио Мачадо.

Флористические номинации, грамматический род которых в испанском языке – мужской, такие как *clavel*/гвоздика, *lirio*/ирис, *alhelí*/левкой, *geranio*/герань могут использоваться как для описания женской внешности, так и в значении «гордый, доблестный мужчина» и по разным поводам адресоваться представителям мужского пола. «¿Me puede alguien traer a tu padre? ¿Y a tu hermano? <...> Mis muertos llenos de hierba, sin hablar, hechos polvo; dos *hombres que eran dos geranios*» (Lorca. Bodas de sangre. // Poesía. Prosa. Teatro. p.466). В переводе Ф. Кельина *герань* заменена гиперонимом *цветок*: «Кто мне вернёт твоего отца? Твоего брата? Мои два цветка увяли, могилы их заросли травой...». Дословный перевод последнего предложения мог бы выглядеть так: «Мои мертвецы, заросшие травой, стали пылью; двое мужчин, что были как две герани», - и, конечно, вызвал бы недоумение. Анализируя сигнификативную сферу слова во всей совокупности его ассоциативных оттенков, вообще очень трудно перестать нервничать по поводу утраты красок при переводе, предлагающем читателю вроде бы и тот же ковер, да только с изнанки¹.

Семантику скорби передает *lirio*/ирис в строфе «*Los lirios negros / de las horas muertas, los lirios negros / de las horas niñas*» (Lorca. La selva de los relojes). (Черные ирисы мёртвых часов, чёрные ирисы детских часов). Речь здесь идёт о часах, проведенных монашками в затворничестве. Недоступность им простых радостей жизни ощущается как смерть. Отсюда эпитет *черный*: традиционно в поэзии это скорее не столько цвет, сколько эталон траура, смерти, горя. Бледным ирисом названа в «Casida de la mano imposible» заветная рука, которая нужна поэту для утешения: “Yo no quiero más que una mano, / aunque pase mil noches sin lecho. / Sería un pálido *lirio* de cal, / sería una paloma amarrada a mi corazón” (Lorca. Prosa. Poesía. Teatro., p. 421). Перевод А. Гелескула: «Я прошу всего только руку, / пусть не знать мне ни сна, ни покоя, / только б алебастровый тот ирис, горлицу, прикованную к сердцу» (Избр., С.79). Есть и более ранний перевод - М.Павловой : «Это был бы бледный ирис из известки, / это был бы голубь, к моему причаливший сердцу». Данные строки дословно близки к оригиналу. Именно в результате

¹ Метафора ‘перевод-ковёр’ принадлежит Сервантесу: «перевод с одного языка на другой, <...> – это всё равно, что фламандский ковер с изнанки: фигуры, правда, видны, но обилие нитей делает их менее явственными, и нет той гладкости, и нет тех красок, которыми мы любимся на лицевой стороне». Цит. по: Иовенко. Дон Кихот о переводе. <http://www.thinkaloud.ru/feature/iov-donquixote.pdf>

этой дословности перевод как-то режет слух. Особенно неуместным выглядит несогласованное определение к существительному «ирис» – «из извѣстки», стилистически беспощадно снижающее образ хрупкой, нежной, матовой руки бледной, как мел, как мрамор. С эстетической точки зрения *ирис* и *извѣстка*, как гений и злодейство – несовместны и несоединимы. Совмещение несовместных данностей создаёт вместо утонченного, возвышенного образа, как в оригинале, образ комический.

Ирис/*lirio*, будучи на самом деле цветком синего или фиолетового цвета, предстает в неожиданном для нас амплуа в трагической элегии Лорки “*Reyerta*”/«Схватка», означая синяки и следы травм поверженного героя: “*Juan Antonio el de Montilla / rueda muerto la pendiente. / Su cuerpo lleno de lirios / y una granada en las sienes*” (Испанская поэзия в русских переводах, с. 494). В переводе Парнаха эта строфа выглядит так: «Хуан Антонио Монтилец / Катится мертвым по скатам. / Тело исполнено лилий. / Лоб расцветает гранатом». Приведем вариант А.Гелескула: «Под гору катится мёртвый / Хуан Антонио Монтилья, / в лиловых ирисах тело, / над левой бровью – гвоздика» (Ibid., 495). Гвоздика, как видим, означает в этом отрывке кровавую рану. Перевод А.Гелескула замечательный, но в нем не ставилась задача сохранения рифмы, и рифма отсутствует. Существует и другой, сильнее удаляющийся от образов оригинала, перевод этого отрывка, выполненный Павлом Грушко: «Уже Хуану Антонио не видеть родной Монтилья, / ирисовые букеты / тело его остудили, / он катится вниз по склону, / на каждом виске по маку...» (Испанская поэзия в русских переводах, с. 611). Этот вариант таит в себе разночтения, предполагает амбивалентность толкования. Если в первых двух переводах ясно, что Хуан, весь избитый, катится под откос, и тело его «разукрашено» соперниками, то во втором синтагма «ирисовые букеты тело его остудили» может восприниматься двояко или, во всяком случае, вызывать сомнения: что за букеты? Кто-то успел подарить их Хуану? Может быть, тело оказалось на поляне, где растут ирисы, и поэтому цветы охлаждают раны героя? То есть нет ощущения того, что *ирисы* находятся в самой коже. Перевод П.Грушко прозрачен лишь для того читателя, который знаком с подробностями оригинала.

Но вернёмся к «ассортименту» значений и переосмыслений нашего цветка. По наблюдениям над стихотворными текстами, *lirio/upis* в испанском языке оказывается семантически адаптиро-

ванным для формирования маскулинных, чуть ли не брутальных, контекстов.

Гвоздика и роза из-за их красного цвета выступают как хрестоматийные номинации губ и щёк. “¡Ay!, la pobre princesa de la boca de rosa / quiere ser golondrina, quiere ser mariposa” (Rubén Darío. Yo persigo una forma...) (Ах, бедняжка принцесса, с устами, как роза, мечтает стать ласточкой, мечтает стать бабочкой). Роза – это цветок с богатейшей поэтической традицией, которая наделила эту лексему положительными эмоциональными обертонами и эстетическими компонентами. Однако в испанской художественной литературе, изобилующей упоминаниями крови, красная роза, как и гвоздика, нередко выступает обозначением раны: «¿No veis la herida que tengo / desde el pecho a la garganta? / Trescientas rosas morenas / lleva mi pechera blanca (Lorca. Romance sonámbulo. / Poesía. Prosa. Teatro, p.298). Темные (смуглые) розы становятся черными розанами в переводе О.Савича: «Ты разве не видишь, что рана, / раскрыла мне грудь до горла?» / На белой груди твоей / три сотни розанов чёрных» (Испанская поэзия в русских переводах, с. 491). Сравним этот вариант с переводом А. Гелескула: «Всё кровью пропахло, парень, / и кровью твоей сочится, / а грудь твоя в тёмных розах / и смертной полна истомой» (там же, с. 609). Эпитет *тёмный* рядом с существительным *роза* способствует возникновению контекстуального значения с мрачными коннотациями. Раны не покидают поэтических томиков, и их постоянно приходится с чем-нибудь сравнивать. Лучше всего для этой цели подходят цветы: “... y en mi corazón sentí / agujas estremecidas / que me están abriendo *heridas / rojas como el alheli*” – жалуется Росита в пьесе Лорки, посвященной ей и языку цветов («Донья Росита, девица, и язык цветов») (http://www.federicogarcialorca.net/obras_lorca/dona_rosita_la_soltera.htm). *Alheli*/левкой - слово, которое очень удобно рифмовать с глаголами в первом лице и прошедшем времени. Этот фактор, а не свойства растения, цвет которого неяркий, сыграл решающую роль при написании текста на испанском языке. В переводе читаем: «И в сердце впились в тот же миг / иголки – злые тираны; / они причиняют мне раны, / и раны *краснее гвоздик*» (избр., с. 296).

Камелия считается как бы антитезой розы – гораздо более холодным и более сдержанным, чем роза, цветком. Как правило, камелия выступает символом вечной, бессмертной дружбы, а не пылкой страсти. Гитара Лорки плакала так, как «песок раскаленный плачет

о прохладной красе камелий» (перевод М.Цветаевой): “Arenas del Sur caliente / que pide camelias blancas”.

Для кубинского поэта Хосе Марти белая роза – это символ примирения, непротivления злу насилieм. Цитируемые ниже слова стали культовыми. Более чем полвека они звучат в песне «Guantanamo»: “Cultivo una rosa blanca / en junio como enero / para el amigo sincero / que me da su mano franca. / Y para el cruel que me arranca / el corazón con que vivo, / cardo ni ortiga cultivo; / cultivo una rosa blanca”. Я возвращаю белую розу, / и в июле, и в январе, / для своего искреннего друга, / чья надежная рука - всегда со мной. / И для жестокого врага, / что вырвет сердце мне, которым я живу, / не рощу я ни бурьян, ни крапиву, / я розу белую рощу.

Роза, кроме того, остается неизменной, традиционной номинацией юности: “ ¡Clara mañana de mi historia / de amor, tu rosa deshojada, / en los limbos de mi memoria / perfuma una ermita dorada!” (Ramón María del Valle Inclán. Rosa de mi abril // Испанская поэзия в русских переводах, с.368). М. Самаев предлагает такой перевод этой строфы: «У розы той поры туманной / все лепестки пооблетели, / но в памяти благоуханной / Дней юных золотая келья» (там же, с. 369). Слово “роза” из-за высокой частотности его употребления в художественных текстах и в разговорной речи буквально на наших глазах утрачивает силу своего эмоционального воздействия. Метафорический потенциал *розы* тускнеет.

Цветок олеандра (слово *adelfa* в исп. языке женского рода) символизирует огорчения в любви: «Eres como *adelfa*, / mala gitana; / que echas hermosas flores / y luego amargan» (Cancionero, 305). (Ты словно олеандр, злая цыганка, вся цветёшь, но горько от твоих цветов).

В основном благодаря фольклору эпитет «горький» прочно закрепился за олеандром и без него, а также вне «плаксивого» контекста эта лексема практически не встречается: “Si tú oyeras / a la *amarga adelfa* sollozar, ¿qué harías, amor mío? / ¡Suspirar!” (F. García Lorca. Canción. Poesía. Prosa. Teatro, p. 450). Нам удалось найти эту «Песню» в переводе О.Савича: «Если ты услышишь: плачет / горький олеандр сквозь тишину, / что ты сделаешь, любовь моя? – Вздохну». Из-за своей горечи и белизны олеандр также в поэтических текстах предстаёт эмблемой смерти.

К разряду «горьких» в коннотативном смысле можно отнести также цветок миндаля/*almendra*, *dalias*/георгины и *nardos*/туберозы. Стихотворение «Yo sé que mi perfil será tranquilo» заканчивается

строфой «Y aunque nunca tendrá sabor de llama / mi lengua de palomas ateridas / sino desierto gusto de retama, / libre signo de normas oprimidas / seré en el cuerpo de la yerta rama / y en el sinfín de dalías doloridas. (Lorca.) свободный знак теснящих норм, я буду телом горькой ветки и бесконечностью скорбящих георгинов.

«Мои черты замрут осиротело»: «Но даже привкус пламени былого / сменив на лепет голубиной стыни и горький дрок, темнеющий сурово, / я опрокину прежние святыни, / и веткой в небе закачаюсь снова и разольюсь печалью в георгине». Слово *nardo* притягивает к себе мрачные эпитеты: “Un delirio de *nardo ceniciento* / invade tu cabeza delicada (F. García Lorca. En la muerte de José Ciria y Escalante). Словосочетание *nardo ceniciento*, благодаря ассоциации с пеплом, обращается метафорой догоревшей, угасшей жизни – угасшей, как восковая свеча, цвет и текстура которой напоминают туберозу. Однако название этого цветка отсутствует в переводе: «Бред пепельно-серых цветов на рассвете / твой череп наполнит таинственным звоном» (перевод М. Кудинова // Гарсиа Лорка, Федерико. Избранная лирика. Переводы с испанского. Сост. Ф. Кельин. Под ред. М.Зенкевича. М., 1960, с. 387). Переводчики на удивление единодушно убирают из текста *nardo*, как бы протестуя: “Всё что угодно, только не *nardo*!” «Над тобой кадит дурманом горя / куст жасмина пепельно-седого» – такое переводческое решение было принято Н. Ванханен, хотя жасмин – вовсе не мрачный цветок. (Федерико Гарсиа Лорка. Избранные произведения. Том 2. На смерть Хосе де Сириа-и-Эскалантэ, с. 117). В речи жениха Роситы из пьесы Лорки «Донья Росита, девица, или язык цветов» возникает метафора со словом *nardo* – ‘туберозы морских волн и пены’, т.е. охлаждающее любовный пыл воздействие морского бриза. Сравним строфы оригинала и перевода, выполненного О.Савичем (Избр, с.295–296):

No es de hielo mi desvío,
que, aunque atraviesa la mar,
el agua me ha de prestar
nardos de espuma y sosiego
para contener mi fuego
cuando me vaya a quemar.

Не лёд – моё отдаленье,
Мой путь – океан пересечь,
и будет вода стеречь
волной покоя и пены
огонь мой, всегда неизменный,
чтоб он не смог меня сжечь.

В переводе вообще никаких цветов не оказалось. На фиалку променял туберозу А.Гелескул в зарисовке “Заря” из позднего цикла Лорки «Поэт в Нью-Йорке»: “La aurora de Nueva York gime / por las inmensas escaleras, / buscando entre aristas / *nardos de angustia* dibujada» (Poeta en

Nueva York. La aurora) (У зари над Нью-Йорком / ступени безвыходных лестниц, / где в пыли она ищет / *печальный рисунок фиалки*).

В “Romance de la Luna, Luna” Луна, которая унесет жизнь цыганского мальчика, является в одеянии из тубероз/nardos. Эта деталь с первых строк романа задает тревожную, чреватую какой-то опасностью, интригующую читателя атмосферу: “La luna vino a la fragua / con su polisón de *nardos*” (Испанская поэзия в русских переводах, с. 486). Здесь, как и в предыдущем примере, мы не увидим эквивалента рассматриваемого нами денотата на русском языке. Причины понятны: в России этот цветок непопулярен и практически вообще неизвестен. Переводчик В. Парнах, так же как и Н. Ванханен, опираясь на ассоциацию с очень сладким запахом и белизной, заменяет туберозы на жасмин: «Луна в наряде жасминном / зашла в цыганскую кузню» (Испанская поэзия в русских переводах, с. 487). С ним солидарен П. Грушко: «Луна заглянула в кузню / в жасминной шали, нагая» (там же, с. 606).

Несколько странным может показаться тот факт, что слово, означающее другой, тоже белый и тоже наделенный сладким ароматом, очень важный для испанской лингвокультуры цветок, - *azahar* - не так-то просто перевести на другие языки. Это чудесный, изумительно пахнущий, ослепительно белый цветок всех цитрусовых деревьев: лимона, апельсина, грейпфрута. Арабы принесли цитрусовые на Пиренейский полуостров, а с ними и это слово, поэтому его коннотативно-символический шлейф тянется с Арабского Востока. *Azahar* символизирует столь ценную именно в восточных культурах девственную чистоту и непорочность. Этот цветок обычно украшает прическу невесты. Почему именно этому представителю флоры выпала такая честь – символизировать невинность и нравственную чистоту девушки? Потому что в отличие от других цветов у него впереди великолепное, радужное будущее – превратиться в сочный, ароматный, сладкий, яркий, оранжево-солнечный плод – апельсин! Плод апельсина символизирует расцвет полнокровной любви и плодородие. Эта символика обусловлена непревзойденной плодovitостью дерева. Повсеместно считалось, что удача в браке будет сопутствовать той невесте, которая украсит себя цветами апельсина. Ее будет ожидать большое потомство. (Энциклопедия суеверий. М., 1997; Фоли Дж. Энциклопедия знаков и символов. М., 1997.)

Изысканно передал в своей поэзии историю апельсинового цветка Гарсиа Лорка - поэт, столь же страстно влюбленный в испан-

скую природу, как наш Сергей Есенин в русскую. «La naranja es la tristeza / del *azahar* profanado, / pues se torna fuego y oro / lo que antes fue puro y blanco». Мы позволим себе дать как бы подстрочник к художественному переводу: Апельсин – это грусть, охватившая его обиженный цветок, потому что превращается в огонь и золото то, что было чистым и белым. Ср. перевод М.Самаева: «Плачет цветок оскверненный / в сочном ядре апельсина; / пламенным золотом стал он, / белый в былом и невинный». Цветок апельсина – это визитная карточка южных регионов Испании. В этом ключе его воспел Мигель Эрнандес: «El azahar de Murcia / y la palmera de Elche / para exaltar la vida / sobre tu vida ascienden. / El azahar de Murcia / y la palmera de Elche / para seguir la vida / bajan sobre tu muerte. (Miguel Hernández <http://www.bloknot.info/miguel-hernandez-cancionero-y-romancero-de-ausencias/print/>).

Творческое, чувственное, красочно-музыкальное осмысление мира в целом гораздо ближе и важнее испанской ментальности, чем рассудочное, рациональное проникновение в суть вещей. Испанской художественной речи присуща обильная, фантастически изысканная метафоричность, сопоставимая с буйством красок субтропической природы, с манерностью и причудливостью живописи стиля барокко. Метафора, в каждом новом тексте создаваемая заново, преследует ясные прагматические цели – воздействовать на слушателя, встать в центр его внимания, захватить его, поразить. Причины сказочного богатства метафорики кроются в особенностях испанского национального характера и темперамента. Испанцу имманентна настоящая потребность хвалить, льстить, выражать восторг, восхищение и в целом – проявлять себя, говорить подробно и открыто о своих впечатлениях, чувствах, радоваться бытию, жизни, реальности, данной нам в разнообразных ощущениях, каждое из которых нужно сделать доступным восприятию извне, то есть вербализовать. Экзальтированное мироощущение адекватнее всего отражает метафорика природных наименований – в особенности цветочных.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Hernández M. Poesía. México: Editores Mexicanos Unidos, 1992.
2. García Lorca F. Prosa. Poesía. Teatro. Moscú: Progreso, 1979.

3. Cancionero popular español. Народная испанская поэзия: сборник / сост. Н.Р.Малиновская, А.М.Гелескул. М.: Радуга, 1987.
4. Испанская поэзия в русских переводах. М.: Радуга, 1984.
5. Федерико Гарсиа Лорка. Избранные произведения. Том 2. На смерть Хосе де Сириа-и-Эскалантэ, с. 117.

T.G. Popova (Moscú)

LOS PARÁMETROS TERMINOLÓGICOS DEL DICCIONARIO GEÓLOGO-GEOFÍSICO RUSO-ESPAÑOL

Данная статья посвящена рассмотрению параметров терминологии на материале русско-испанского геолого-географического словаря (2008).

La lingüística española dispone de muchos diccionarios de ámbitos profesionales tales como el diccionario científico técnico (Diccionario científico-técnico, 1996), diccionario de arquitectura (Diccionario de arquitectura, 1994), diccionario de geología (Diccionario de Geología, 1980), diccionario esencial de las ciencias (Diccionario Esencial, 1999), diccionario de ingeniería de cominos (Morilla Abad, 1979), etc. En la lingüística española van incrementando ampliamente tanto los textos profesionales especializados como los diccionarios terminológicos de los distintos ámbitos profesionales.

El objetivo del estudio de este artículo consiste en analizar los parámetros terminológicos del “Diccionario geólogo-geofísico ruso-español” (autoras Taisa Popova y Ana Martinova) editado por primera vez en Rusia, Moscú, Editorial Central de Literatura Geofísica “Espectro”, 2008, 537 p., 18 000 términos, así como el “Diccionario geólogo-geofísico español-ruso” Moscú, Editorial Central de Literatura Geofísica “Espectro”, 2008, 537 p., 17 000 términos. El número de registración de Copyrights de EE UU de dichos diccionarios es TX 7 125 265, la fecha del registro de Copyrights es el diciembre 15, 2009.

Cabe mencionar que la prospección geofísica como una ciencia especializada empezó a desarrollarse en la década 50 del siglo pasado debido al contacto de la geología, física, matemáticas, electrotécnica y radiotécnica y otros ámbitos afines. El Diccionario geólogo-geofísico

ruso-español (2008) es el primer intento de la descripción terminográfica de la capa del léxico terminológico geofísico que se ha desarrollado en la segunda mitad del siglo XX en el contacto de dos ciencias, o sea de la geología y la física.

Los diccionarios antecedentes del mismo ámbito profesional fueron confeccionados en La Habana, Cuba. En 1985 se editó por primera vez el Diccionario ruso español de geofísica (con 6000 términos) en La Habana, Cuba en el Ministerio de Industria Básica (autora T. G. Popova y el redactor F. Sánchez Menéndez). En 1988 se editó el Diccionario ruso español de geología (con 9000 términos) en La Habana, Cuba en el Ministerio de Industria Básica (autora T. G. Popova y el redactor V. I. Galamaga).

Estos diccionarios sirvieron de base para el presente “Diccionario geólogo-geofísico ruso-español” que se editó por primera vez en Rusia en 2008 bajo el patrocinio de VNII GASPROM. Cuentan con 18000 términos y expresiones.

El presente diccionario (2008) comprende los términos geológicos de levantamiento, búsqueda, exploración de minerales útiles, de sólidos, de gas, de petróleo, perforación de los pozos y otras áreas de geología, por ejemplo, la geodesia, la geoquímica, la petrología, la cristalografía, la mineralogía, la geomorfología, etc., así como los términos geofísicos de la exploración geofísica, exploración magnética, exploración sísmica, el carotaje, métodos magnéticos, gravimétricos, sísmicos, radiométricos, aerogeofísicos, de ondas refractadas, etc. Dicho diccionario (2008) actualmente cuenta con 370 distintos tipos de métodos geofísicos.

La geofísica representa un conjunto de ciencias destinadas a investigar los métodos físicos de la estructura de la Tierra, sus propiedades físicas que se llevan a cabo en sus estratos. Por lo tanto en la geofísica se distinguen la física de Tierra sólida (sismografía, geomagnetismo, gravimetría, etc), la hidrofísica y la física de la atmósfera. Además dicho diccionario aprovecha los términos propiamente matemáticos y de computación que se usan en los discursos geofísicos. El diccionario está desinado a los traductores y técnicos que trabajen en el área geológica y geofísica y en ciencias afines.

Dicho diccionario se compone del título en ruso y en español, de la introducción, el alfabeto ruso, el cuerpo de los términos en orden alfabético. Al final del diccionario aparecen las abreviaturas y sus equivalentes en español. Además se ofrecen las fuentes lexicográficas así como la literatura geológica y geofísica, la documentación utilizada en el desarrollo del diccionario.

En primer lugar, el corpus terminológico geológico y geofísico se compone de fuentes lexicográficas. Las fuentes lexicográficas de la geología y la geofísica, utilizadas en el diccionario (2008) cuentan con distintos diccionarios adicionales tales como el diccionario politécnico ruso- español, el diccionario politécnico español-ruso, la enciclopedia de física, el diccionario matemático ruso-español y español-ruso, el diccionario ruso-español, el diccionario ruso-español de geología, el diccionario ruso-español de geofísica, el diccionario ruso-inglés de exploración geofísica, el diccionario geológico inglés-ruso, etc. Los datos de los diccionarios mencionados se encuentran en las referencias bibliográficas.

En segundo lugar, el corpus terminológico se compone de fuentes textuales y sus géneros. La ciencia y técnica como una especie de la actividad social e intelectual representa tres variantes textuales, o sea la literatura científico-técnica, la documentación científico-técnica y la informática (sistema del servicio informativo). Cada una de estas direcciones van desarrollándose constantemente.

La literatura científico-técnica comprende un amplio repertorio del contenido temático con la posterior diferenciación científico-técnica y la clasificación conceptualizada cognitiva. Crece cada vez más la cantidad de distintas publicaciones, monografías, artículos, resúmenes, otros géneros científico-técnicos, por ejemplo, nuevas revistas, enciclopedias.

La documentación científico-técnica representa programas, proyectos, informes, balances, resultados de investigación, conclusiones, resúmenes, tesis doctoral, etc. Esta documentación no se edita en gran volumen ya que tiene interés sólo para los profesionales limitados. Pero estos documentos de este tipo superan por su volumen la literatura científico-técnica editada.

La informática científica se comprende como una ciencia sobre la registración, conservación, procesamiento de informaciones de sistemas técnicos, biológicos y sociales por medio de computación y la lingüística aplicada.

Los géneros textuales científico-técnicos de geología y geofísica cuyos términos fueron extraídos y utilizados en el corpus del diccionario en estudio son: artículos, monografías, tesis, informes, informaciones, resúmenes, anotaciones, enciclopedias, guías, manuales, referencias, reseñas, conclusiones, instrucciones, proyectos, programas, documentación científico-técnica, descripción, condiciones técnicas, estándares, especificaciones, indicaciones, actas, documentos planificados, mapeos,

etc. El corpus terminológico que se compone de fuentes textuales y sus géneros se encuentran en las referencias bibliográficas.

Partimos de que las unidades terminológicas no son un simple conjunto de las unidades léxicas sino un sistema de las relaciones de estructuras del conocimiento, experiencia y evaluación obtenidos en la actividad cognitiva del investigador. Estas estructuras tienen una forma verbal y la objetivación de las unidades de distintos tipos de estructuración. Desde el punto de vista cognitivo y discursivo el término, expresando el concepto especial, se convierte en un portador de las estructuras de los conocimientos especiales en los cuales se acumula, en forma verbal, el conocimiento científico profesional.

A continuación veamos la estructuración de los terminos de geología y geofísica.

1. Los términos de geología y geofísica sin derivación

Se distinguen varios tipos estructurales de términos de geología y geofísica empezando los términos sin derivación y terminando los complejos terminológicos.

Los términos de geología y geofísica sin derivación son, por ejemplo, atomo-атом; cable-каба; trampa-ловушка; magma-магма; gosa-порода; pozo-скважина; onda-волна; amarre-привязка; muestra-проба; perfil-профиль; relieve-рельеф; sara-пласт; falla-сброс; testigo-керн; pozo – скважина, o sea son los términos que no tienen afijos derivativos.

2. Los términos de geología y geofísica con derivación

Los términos de geología y geofísica con derivación son, por ejemplo, extracción (extraer) добыча; yacencia (yacer) yacimiento месторождение; magmatismo (magma) магматизм; dislocación (dislocar) нарушение; buzamiento (buzar) падение; polarización (polarizar) поляризация; esquistosidad (esquisto) сланцеватость; exploración (explorar) разведка. Estos términos tienen sufijos derivativos, son de mucha frecuencia. Los más frecuentes son los términos con el sufijo “-ción”: perforación-бурение, variación-вариация, vibración-вибрация, excitación-возбуждение, perturbación-возмущение. Los términos con el sufijo “-miento”: ensanchamiento-раздув, acuíñamiento-выклинивание, procesamiento-обработка, yacimiento-месторождение, sobrecoorrimiento-надвигообразование, etc. Los términos con el sufijo “-eo”: replanteo-вынос, laboreo-выработка, sondeo-зондирование,

мапео-картирование, etc. Se forman los términos técnicos con el prefijo “iso” – igual: изометрический-isométrico, изометричность-isometría, изоморфизм-isomorfismo, изоморфный-isomorfo, изопохита-isopaquita, изоплета-isopleta, etc.

3. Los términos compuestos de geología y geofísica

Los términos compuestos están relacionados con dos o tres palabras juntas: fotogeología, fotomontaje, interpolación, magnetotelúrica, radiotelemétrica, hidrocarburos, interferómetro. Los términos compuestos y sus equivalentes se componen de varios elementos dentro del término: geofísica-геофизика; geoquímica-геохимия; dosímetro-дозиметр; colorímetro-колориметр; magnesioferrita-магнезиоферрит; magnetómetro-магнетометр; microlevantamiento-микросъемка; semidepresión-полувпадина; sismorresistencia-сейсмосопротивление; introestratificación-слоячатость, fotoinclinometría-фотоинклинометрия.

Los términos compuestos se componen del elemento “sismo” + otro sustantivo: сейсмограмма sismograma; сейсмозондирование sondeo sísmico; сейсмокартаж sismocarotaje; сейсμοприемник sismorreceptor.

Los términos compuestos se componen del elemento “radio” + otro sustantivo: радиоактивация radioactivación; радиовысотмер radioaltímetro; радиоизлучение radioemisión; радиолокация radiolocalización, etc.

Los términos compuestos se componen del elemento “magneto-” + otro sustantivo: магнитограмма; magnetograma магнитометр magnetómetro; магнитотеллурика magnitotelúrica; магниторазведка exploración magnética; магнитосфера magnetosfera, etc.

Los términos compuestos se componen del elemento “electro-” + otro sustantivo: электронография electronografía; электропроводность electroconductibilidad; электропрофилирование perfilaje eléctrico; электростатический electroestático, etc.

3.4. Los términos de combinaciones de palabras

Los términos que se componen de combinaciones de palabras tienen determinadas estructuras sintácticas. Las combinaciones de dos palabras: investigación de defectos-выявление неисправностей, investigación de campo-полевое исследование, investigación de averías-выявление неисправностей. Por ejemplo, “la geofísica” y sus determinantes:

геофизика инженерная	geofísica de ingeniería
геофизика подземная (шахтная)	geofísica de minas
геофизика полевая	geofísica de campo
геофизика разведочная	geofísica de exploración
геофизика рудная	geofísica de minerales
геофизика скважинная	geofísica de pozos

Las combinaciones de de tres palabras: амплитуда отраженной волны-amplitud de la onda reflejada, амплитуда преломленной волны-amplitud de onda refractada, амплитуда сейсмической волны-amplitud de onda sísmica. Por ejemplo, “entrada” y sus determinantes:

вступление #поверхностной волны	entrada de la onda superficial
вступление #поляризованной волны	entrada de la onda polarizada
вступление поперечной волны	entrada de la onda transversal
вступление преломленной волны	entrada de la onda refractada

Las combinaciones de cuatro palabras: съемка методом горизонтальной петли-levantamiento por el método de espira horizontal; съемка методом параллельного профилирования-levantamiento por el método de perfilaje paralelo. Por ejemplo, “método” y sus determinantes:

метод на звуковых частотах магнитотеллурический	método magnetotélúrico en las frecuencias sonoras
метод вертикального электрического озондирования	método de sondeo eléctrico vertical
метод возбуждения плоских волн	método de excitación de ondas planas
метод вращающегося магнитного поля	método del campo giratorio magnético

Las combinaciones de cinco palabras. Por ejemplo, “método” y sus determinantes:

метод градиента поля самопроизвольной поляризации	método de gradiente del campo de polarización espontánea
метод интерпретации сейсморазведочных данных	método de interpretación de datos de exploración sísmica

метод нейтрон-нейтронный по резонансным нейтронам	método neutrón-neutrónico de resonancia neutrónica
метод переменного естественно-го магнитного поля	método del campo magnético natural variable

Las combinaciones de varias palabras las denominamos como complejos terminológicos. Estos se distinguen en determinadas estructuras sintácticas. También a veces los denominan “los derivativos analíticos”. Por ejemplo, entrampamiento de hidrocarburos (sustantivo+sustantivo) ловушка углеводородов; amplitud de la señal detectada (sustantivo+sustantivo+participio) - амплитуда выделенного сигнала; amplitud de onda sísmica (sustantivo+sustantivo+adjetivo) – амплитуда сейсмической волны; anisotropía de ondas longitudinales (sustantivo+sustantivo+adjetivo) – анизотропия продольных волн; profundidad de yacencia de rocas originarias (sustantivo+sustantivo+sustantivo + adjetivo) – глубина залегания коренных пород, levantamiento por el método de espira horizontal (sustantivo+ sustantivo+ sustantivo+adjetivo)-съемка методом горизонтальной петли.

Los más frecuentes complejos terminológicos son las estructuras sintácticas de “sustantivo+adjetivo”:

съемка аэромагнитная	levantamiento aeromagnético
съемка аэrorадиометрическая	levantamiento aerorradiométrico
съемка геофизическая	levantamiento geofísico
съемка гидрогеологическая	levantamiento hidrogeológico

También son frecuentes los complejos terminológicos con las estructuras sintácticas de “sustantivo+sustantivo” como se ve en el fragmento del diccionario:

коэффициент затухания	coeficiente de atenuación
коэффициент искажений	coeficiente de distorsiones
коэффициент корреляции	coeficiente de correlación
коэффициент насыщения	coeficiente de saturación

5. Los términos de las abreviaturas en geología y geofísica

La abreviatura es la representación escrita de una o varias palabras mediante una o varias de sus letras, a fin de que la palabra o las palabras en cuestión resulten más cortas en el texto. Se crean eliminando algunas

de las letras o sílabas finales o centrales. Por ejemplo, PSV perfilaje sísmico vertical - ВСП вертикальное сейсмическое профилирование; Interpretación de los datos de MOR – интерпретация данных МОВ (метод отраженных волн); gamma carroteaje (ГК) гамма-каротаж; carroteaje lateral (БК) боковой каротаж.

Veamos las abreviaturas sacadas del diccionario geólogo-geofísico ruso-español (2008):

МГП	метод гармонических полей	método de campos armónicos
МЕП	метод естественного электрического поля	método del campo eléctrico natural
МОВ	метод отраженных волн	método de ondas reflejadas
МПВ	метод преломленных волн	método de ondas refractadas
МПП	метод переходных процессов	método de los procesos transitorios

6. Los complejos terminológicos con los epónimos en geología y geofísica

El término epónimo (del griego ἐπώνυμος), nombrado del nombre es el objeto de investigaciones onomásticas. El epónimo es un nombre derivado de una persona, un pueblo, lugar, concepto u objeto de cualquier clase. Con frecuencia se encuentran los epónimos de los nombres de los investigadores que realizaron un descubrimiento: caracol de Pascal, célula de Jordan, cortadura de Dedekind, criba de Eratóstenes, integral de Fourier, integral de Riemann, operación de Boole, problema de Cauchy (de Euclides – euclidiano, de Euler - de euleriano, de Tauber – tauberiano, de Newton - newtoniano).

Los más frecuentes complejos terminológicos con los epónimos son las estructuras sintácticas de “subjuntivo+nombre personal”: onda de Lamb- волна Лэмба; onda de Love - волна Лява; onda de Stoneley- волна Стоунли; frontera de Conrad - граница Конрада; frontera de Mohorovicic - граница Мохоровичича; zona de Benioff - зона Биньофа; dispositivo de Schlumberger - установка Шлюмберже.

Menos frecuentes son los complejos terminológicos con los epónimos con las estructuras sintácticas de “subjuntivo+ sustantivo +nombre personal” ; “subjuntivo+ adjetivo +nombre personal”: potencial de ondas de Rayleigh - потенциал волн Релэя; ecuación de Voigt para ondas- уравнение волновое Фойгта; anomalía gravitacional de Bouguer - аномалия силы тяжести Буге; anomalía gravitacional de Fay-аномалия силы тяжести Фая. La función principal de los

epónimos formados en los nombres de los científicos consiste en cambiar las construcciones largas en vez que las fórmulas cortas, acumulando de esta manera el conocimiento precedente.

Conclusión

La estructuración de la terminología del diccionario de la geología y geofísica en ruso –español comprende los términos sin derivación, los términos con derivación, los términos compuestos de dos o tres palabras, los términos de las abreviaturas de varias palabras, los complejos terminológicos (o sea de combinaciones de palabras) de dos, tres, cuatro y cinco palabras, los complejos terminológicos con los epónimos.

Cada término y complejo terminológico representan una estructura precisa del conocimiento. El término como portador de la información especializada y una herramienta cognitiva se utiliza como un recurso del procesamiento de los conocimientos profesionales, de la obtención de la información nueva, de la generalización y de su desarrollo.

Cabe subrayar que los más expendidos son los términos derivativos nominativos y los complejos terminológicos nominativos que van aumentándose constantemente tanto en ruso como en español. Estos complejos se construyen en base de las combinaciones sintácticamente libres. El crecimiento de las siglas extendidas en la geología y la geofísica está relacionado a los múltiples tipos de carotaje y métodos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Braguin Yu., Voropaev N., Martínez G.A. Diccionario politécnico español-ruso. Moscú, Ed. Lengua rusa, 1986.
2. Cherepovskiy A. Diccionario ruso-inglés de exploración geofísica. Moscú, Nedra, 1995.
3. Diccionario internacional tectónico. Moscú, Ed. Paz, 1982.
4. Diccionario politécnico ruso-español. Moscú, Instituto Politécnico, 1989.
5. Enciclopedia de Física. Moscú, Ed. Grandes enciclopedias rusas, 1995.
6. Fomin V. Breve diccionario matemático ruso-español y español-ruso, redacción de Vega C., Moscú, Ed. Lengua rusa, 1987.
7. Nogueira J., Turover G. Diccionario ruso-español. Moscú, Ed. Lengua rusa, 1974.

8. Popova T.G., Galamaga, V.I. Diccionario ruso español de geología. La Habana, Cuba, Ministerio de Industria Básica, 1988.
9. Popova T.G., Sánchez Menéndez F. Diccionario ruso español de geofísica. La Habana, Cuba, Ministerio de Industria Básica, 1985.
10. Sofino T., Diccionario geológico inglés-ruso. Moscú. Ed.de literatura técnico-teórica, 1957.
11. Zagorskaya N., Kurchatkina N., Narumov B. Diccionario español-ruso. Moscú, Ed. Lengua rusa, 1988.

LISTADO DE FUENTES

1. Bobrovikov L.Z., Orlov L.I., Popov V.F. Equipos de campo de exploración eléctrica. Enciclopedia, Moscú, Nedra, 1986.
2. Exploración eléctrica. Guía de geofísico. Redactor Jmelevskiy V.K., 2 tomos, Moscú, Nedra, 2002.
3. Exploración gravimétrica. Guía de geofísico. Redactores Mudretseva E.A., Veselov K.E., Moscú, Nedra, 1990.
4. Exploración magnética. Guía de geofísico. Redactores Nikitenskiy V.E., Glebovskiy Yu.S. Moscú, Nedra, 1990.
5. Exploración sísmica. Guía de geofísico. Redactor Nomokonov V.P., 2 tomos, Moscú, Nedra, 1989.
6. Gabriliantz G.A. Geología y los yacimientos de petróleo y gas. Moscú, Nedra, 1984.
7. Gainanov A.G., Panteleev V.L. La exploración gravimétrica marítima. Moscú, Nedra, 1991.
8. Galperin E.A. Perfilaje sísmico vertical. Moscú, Nedra, 1971.
9. Geofísica de pozos y minas. Guía de geofísico. Redactor Brodovskiy V.V., 2 tomos, Moscú, Nedra, 1999.
10. Gurvich I.I., Boganik G.N. Exploración sísmica. Moscú, Nedra, 1980.
11. Krivko N.N. Equipos para las investigaciones geofísicas en los pozos. Manual para los centros de la enseñanza superior. Moscú, Nedra, 1991.
12. Tecnología de la perforación geológica. Términos y definiciones. GOST 16276-90
13. Timojin Yu.V. Las bases de las transformaciones de difracción en el registro sísmico. Moscú, Nedra, 2004
14. Woters C. Sismología de refracción. Moscú, Mir, 1981.

Н.В. Титаренко (Волгоград)

**ФРАЗЕОЛОГИЗМ С КОМПОНЕНТОМ-БИБЛЕИЗМОМ:
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ
(на материале русского и испанского языков)**

Los símbolos bíblicos son internacionales. Ante todo, un nombre bíblico es un símbolo que crea unidades fraseológicas, cuyo sentido es común en varias lenguas. Sin embargo, el mismo nombre bíblico tiene a veces diferentes connotaciones y sentidos complementarios en varios idiomas, lo que implica una distinción de sentido de la unidad fraseológica. Así se manifiesta su especificidad nacional y cultural y su originalidad, que refleja el desarrollo histórico, espiritual y moral de una comunidad humana.

Фразеологическая единица (ФЕ) – яркое, ёмкое, образное явление языка. Однако именно в определенном контексте такие явления могут приобретать новые краски и оттенки смысла, открывать в своем образе новые грани. Л. Руис пишет по этому поводу, что «la locución tiene un carácter irregular, no reproduce un esquema existente en la lengua» (Ruiz, 2002: 7), А.М. Мелерович и Е.В. Блинова справедливо замечают, что использование ФЕ в определенном контексте, ее восприятие и осмысление очень часто сопровождаются интуитивным, произвольным анализом составляющих семантических компонентов, а собственно для «художественной речи характерно использование ФЕ как особых аналитико-синтезирующих образных конструкций» (Мелерович, Блинова, 2007: 117).

Двусторонняя сущность такого анализа связана еще и с прагматическими аспектами, ведь используя саму ФЕ или языковую игру на ее основе, автор опирается не только на свои собственные лингвистические и фоновые знания, но и предполагает верную расшифровку кода читателем, т.е. существование определенных отношений, общих ссылок: «Reference is not simply a relationship between the meaning of a word or phrase and an object or person in the world. It is a social act, in which the speaker assumes that the word or phrase chosen to identify an object or person will be interpreted as the speaker intended» (Yule, 1996: 22). Чаще всего проблемы «несостыковки» знаний и опыта проявляются при переводе художественных произведений, где создание образов, особого мира напрямую связано с языком и стилем автора. Прагматическая дихотомия «автор – читатель» в

данном случае не реализуется полностью, т. к. приобретает третьего члена – посредника, и получается уже несколько другое соотношение «автор – переводчик – читатель», что при недостаточной адекватности текста перевода тексту оригинала способно привести не только к недопониманию, но и к созданию другого, параллельного произведению мира, а значит, и другого произведения с общими именами героев и фабулой, но с различными образами. Фразеологический образ – это явление сложное и многослойное в каждом языке, центр и сгусток культурной информации, которую несет сама единица. М. Прьето, рассматривая культурную значимость фразеологизмов, замечает, что «los modismos no son sólo hechos lingüísticos sino también culturales <...> las evocaciones de una palabra en un idioma dependen de la cosa y no de la palabra porque se producen en una comunidad y no en una lengua; es decir que los modismos son, en nuestro caso, los españoles, no sólo del español y ahí radica su éxito» (Prieto, 2006: 7).

Фразеологизмы с компонентом-библейзмом представляют собой особый интересный пласт во многих языках мира. Единицы этого типа, как правило, не заимствовались одним языком из другого: в каждом языке происходил отбор из одного общего источника – из Библии. Однако важно учитывать особенности этого текста, не следует забывать, что это религиозный текст, основной чертой которого является способность к символическому переосмыслению. В целом библейская символика интернациональна, прежде всего это имя-символ, вокруг которого вырастает фразеологическая единица, формируются межъязыковые параллели. Однако у одного и того же библейского имени в разных языках спектр коннотаций и сопутствующих значений может отличаться или вообще отсутствовать, что ведет к различиям и в значении самой единицы. Рассмотрим подробнее группы фразеологизмов с компонентом-библейзмом.

Первая группа: библейзм-имя собственное, формирующее параллель. Прежде всего здесь важно отметить тот факт, что само имя собственное является символом и существует в языке с закрепленным за ним багажом и характеристиками образа. Например, такое имя, как *Иуда* в русском языке имеет два значения 1) *презр.* ‘о предателе’; 2) ‘об очень жадном человеке’. В испанском *Judas* – ‘hombre alevoso, traidor’ (букв. коварный человек, предатель). Таким образом, помимо предательства в русской культуре немаловажным признается и крайняя жадность, отсюда еще и наличие фразеологизмов, основанных именно на этом качестве: *продать (как Иуда Христа)*

за 30 сребреников, жадный, как Иуда, продажный, как Иуда. В обоих рассматриваемых языках существует фразеологическая единица *поцелуй Иуды – beso de Judas* со значением ‘предательский поступок, лицемерно прикрываемый проявлением любви, дружбы’. В словаре арго появляется особое значение у слова *Judas*, основанное на его символическом переосмыслении – ‘*mirilla de la celda o circuito de control por televisión manejado por los funcionarios para vigilar a los presos*’ (букв. глазок в камере или телевизионная система контроля, управляемая служителями с целью наблюдения за заключенными). Данное значение задокументировано, однако считается, что подобное метафорическое название может носить любое средство, инструмент, с помощью которого можно донести на преступника, что отражает переосмысление фигуры Апостола Иуды как предателя.

Имя Мафусаила, персонажа ветхозаветных преданий, прожившего 969 лет, закреплено в параллели *стар как Мафусаил – ser más viejo que Matusalén* (букв. быть старше Мафусаила) со значением ‘долгожитель’. В испанском языке зарегистрирована единица молодежного сленга *matusa*, которая является производной от имени *Matusalén* и используется как имя-нарицательное по отношению к старому человеку.

Имя царя Соломона формирует полную фразеологическую параллель: 1) само по себе как ёмкий символ, который называет человека мудрого; 2) в составе фразеологизма *соломоново решение – decisión salomónica* со значением ‘мудрое, хотя на первый взгляд и парадоксальное решение сложного вопроса’; однако незакрепленное в русской традиции понятие *соломонова печать* в испанском – *sello de Salomón* ‘цветок фиалки’, что демонстрирует расхождение спектра коннотаций данного имени.

Таким образом развиваются значения не только антропонимов, но и топонимов – имен-собственных, называющих местность. Например, в обоих языках символическое значение приобрел топоним *Голгофа – Gólgota* ‘место мучений, страданий’.

Интересно сформировались в разных языках символические переосмысления имени Адам. В русском языке компаратив *как Адам* обычно сопровождается прилагательными *голый, нагой* и т. п., что восходит к библейским сказаниям об Адаме и Еве, которые, живя в раю, были наги и не стыдились своей обнаженности, пока, соблазненные змеем-искусителем, не отведали запретный плод с дерева познания добра и зла. В испанском языке тоже существуют компа-

ративные конструкции подобного типа, основанные на переосмыслении данной библейской легенды *como un adán, hecho un adán* ‘un hombre desordenado, descuidado’ (букв. как адам, сделанный адамом ‘оборванец, неряха’). Как видно из приведенных переводов, переосмысление первочеловека и его наготы в испанской лингвокультуре произошло совсем по другому пути. Нагота сменила вектор и стала восприниматься не как открытость и начало всего, а как неорганизованность, неряшливость, иногда лень. Помимо данного компаративного значения в словаре испанского аргослово *Adán* имеет и другой смысл ‘droga, tipo de éxtasis, sintético, de bajo coste’ (наркотик, вид экстази, синтетический, дешевый), что также может найти свою символическую интерпретацию, ведь этот наркотик один из первых видов дешевой разновидности синтетических наркотиков.

Вторая группа: библейзм-имя собственное, не формирующее параллель. Естественно, что наряду с параллельным восприятием тех или иных библейских сюжетов и символизаций библейских имен в каждом языке существуют и уникальные ФЕ и символы, основанные на них. Несколько таких примеров можно найти и в исследуемых языках. Например, только в русском языке существует ФЕ *Содом и Гоморра* ‘о распущенности, а также крайнем беспорядке, шуме, суматохе’, возникшая на основе библейского мифа о городах в Древней Палестине, которые за грехи жителей были разрушены огненным дождем и землетрясением. Или еще: *Фома неверующий* ‘о человеке, которого трудно заставить поверить чему-либо’, из евангельской истории о том, как один из апостолов, Фома, когда ему рассказали о воскресении распятого Христа, заявил, что не поверит в это, пока не увидит сам. Только в испанском языке имя Иова, библейского персонажа, которого Бог подверг жесточайшим проверкам, чтобы испытать его веру, образует ФЕ *tener más paciencia que santo Job* ‘ser muy paciente’ (букв. иметь больше терпения, чем святой Иов – ‘быть очень терпеливым’). Или еще: *el Santo Grial* ‘lo más buscado’ (букв. Священный Грааль – ‘то, что больше всего ищут’) символизирует то, что человек ищет долго и жаждет найти, не обязательно речь идет о чем-то материальном, это может быть история, идея, решение и т. п., что основано на библейском рассказе о священной чаше, из которой пили апостолы и Иисус во время Тайной вечери.

Третья группа: библейзм-имя собственное, формирующее ФЕ в каждом языке, но не формирующее параллель. Конечно, символизация библейского имени в основном большинстве универсальна с

коннотативными особенностями, со стилистической спецификой и т. п. Однако можно привести примеры некоторого несовпадения полученных на основе такой символизации ФЕ в разных языках. Например, имя библейского персонажа Каина в русском языке фигурирует во фразеологизме *трястись как Каин* – ‘очень сильно дрожать от страха’, что отражает не собственно библейские, а народные представления о Каине как о трусе. В испанском словаре аргос находим такую ФЕ: *pasar las de Caín* – ‘pasarlo muy mal’ (букв. испытывать то, что Каин – ‘находиться в трудной (плохой) ситуации’), которая основана на том, что после убийства брата Каин, выгнанный отцом из дома, очень страдал и морально и физически. Хотя можно также встретить и компаратив *ser más malo que Caín* (букв. быть хуже Каина), который подчеркивает не его страдания, а порочную натуру, то, что привело к этому ужасающему поступку.

Имя Магдалины в русском языке явилось базой для появления иронического фразеологизма *кающаяся Магдалина* ‘о том, кто жалостливо кается в своих поступках’, основанного на евангельской истории о Марии Магдалине, которая была исцелена Иисусом, изгнавшим из нее бесов, и раскаялась в своей развратной жизни, став одной из его верных последовательниц. В испанском же языке компаратив *como una Magdalena, hecho una Magdalena* ‘para referirse a una persona que llora intensamente’ (букв. как Магдалина, сделанная Магдалиной – ‘о том, кто очень сильно плачет’) основан на другой евангельской ситуации, когда Мария Магдалина оплакивала Иисуса после снятия его с креста.

Имя Мария – María в испанском языке считается одним из самых распространенных в силу того, что оно используется очень часто как первое имя для девочки и как второе имя для обоих полов (María Elena, Ana María, José María, etc.), для него даже есть специальное сокращение, которое используется при написании – М^а. Такая частотность его употребления могла стать причиной достаточно негативной метафоризации этого имени в испанской лингвокультуре, в словаре аргос находим «es una voz despectiva, empleada para referirse a la mujer que realiza las labores propias del ama de casa, de hábitos tradicionales y poco modernos» (8. С. 521) (букв. это презрительное слово по отношению к женщине, которая выполняет традиционную и несовременную работу домохозяйки). Кроме того, зафиксировано еще несколько интересных значений: у преступников – *caja fuerte pequeña* (маленький сейф), у студентов – *asignatura que se aprueba*

con facilidad y sin apenas relevancia (маловажный предмет, который можно сдать с легкостью).

Интересно сформировались в разных языках фразеологические единицы, содержащие название древнего города Вавилон. По библейскому мифу, после потопа жители земли дошли до полного нравственного развращения и потери страха перед Богом, они стали строить в большом городе Вавилон башню высотой до неба. За свою гордыню они были наказаны смешением языков, перестали понимать друг друга и не могли дальше продолжать работу. В современном русском языке существует несколько единиц, основанных на этом мифе: 1) *новый Вавилон* 'о гигантском, многолюдном индустриальном городе'; 2) *вавилонская башня* 'об очень высоком здании, строении'; 3) *вавилонское столпотворение* – 'беспорядочная толпа людей, суматоха, неразбериха'. Испанское *torre de Babel* двузначно: 1) 'неразбериха, беспорядок'; 2) 'место, где говорят все сразу, не понимая и не слыша друг друга'. Таким образом, библейский топоним стал основой формирования различных единиц и значений в разных языках, но суть его, однако, подчеркивается в каждом из них.

Итак, тот факт, что фразеологизмы с компонентом-библеизмом являются заимствованиями из одного источника, не лишает их национально-культурной специфики и самобытности, поскольку в каждом языке они приобретают особые коннотативные смыслы, часто являющиеся отражением исторического, духовного и нравственного пути становления и развития данного сообщества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мелерович А.М. Психолингвистический механизм спонтанного семантического анализа фразеологизмов и его реализация в художественной речи // Вестник Костромского гос. ун-та, 2007. № 2. С. 117–124.
2. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / под ред. В.М. Мокиенко. М., 2005.
3. Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual. Madrid, 2004.
4. Prieto M. Hablando en plata (de modismos y metáforas culturales). Madrid, 2006.
5. Ruiz L. Ejercicios de fraseología. Madrid, 2002.
6. Yule G. Pragmatics. Oxford, 1996.

А.А. Багдасарова (Ростов-на-Дону)

**РОМАНТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ПЬЕСЕ
Х. СОРРИЛЬИ «ДОН ХУАН ТЕНОРИО»**

El presente artículo se dedica a la interpretación romántica de la historia de Don Juan representada en el drama de José Zorrilla "Don Juan Tenorio".

Образ Дон Жуана, наряду с Дон Кихотом и Фаустом, на протяжении уже многих веков остаётся одним из самых известных и популярных в европейской литературе «вечных» образов. Своим рождением он обязан Испании, где в 1630 г. появилась пьеса Тирсо де Молины «Севильский Насмешник, или Каменный гость». За несколько веков своего бытования в европейской литературе сюжет о Дон Жуане знал немало переработок и интерпретаций, однако ни одна из них не пользовалась на родине самого Дон Жуана такой популярностью, как пьеса Хосе Соррильи «Дон Хуан Тенорио» (1844 г.). Это не просто знаковое произведение, повернувшее двухвековое развитие сюжета о Дон Жуане в совершенно новое русло и открывшее принципиально новые возможности интерпретации данного образа. Заслуга Соррильи состоит прежде всего в том, что он создал по-настоящему национальный образ: он вернул Дон Жуана Испании. Не случайно на памятнике Дон Жуану, установленному в Севилье в 1975 г., выведены слова именно из соррильевской драмы: «Перед вами дон Хуан Тенорио / И нет мужчины, равного ему!» Знакомая каждому испанцу с раннего детства пьеса Соррильи на протяжении уже полутора веков не сходит с театральных подмостков, и каждый год в День поминовения усопших (El Día del Difunto) её по традиции представляют во многих испанских театрах. Герой Соррильи не просто романтик, бунтарь и исключительная личность, не вмещающаяся в рамки обы-

денности, но прежде всего испанец до глубины души. Сальвадор де Мадариага, известный испанский писатель, литературный критик и общественный деятель, говоря о национальной специфике образа главного героя пьесы Соррильи, отмечал, что Дон Жуан Соррильи – это «отпрыск» испанского народа, привыкшего «отстаивать право отдельной личности на безоговорочное спасение – невзирая на все требования общества, морали и закона» (Мадариага, 2003: 333).

Драма Соррильи состоит из двух частей, неравнозначных по степени концентрации действия и даже относящихся к разным жанрам (см. Сагайдычных, 1986). Как и в пьесе Тирсо, главный герой Соррильи – молодой дворянин, слава о любовных похождениях которого гремит по всей Испании. После длительного пребывания в Италии он возвращается в родную Севилью. Пьеса открывается сценой в таверне, где встречаются дон Хуан и дон Луис, его двойник и подражатель. Они заключают пари, ставкой в котором стала жизнь и честь двух женщин (доньи Анны и доньи Инес) и которое в конечном счёте определило весь ход событий в драме.

Дон Луис всячески пытается соперничать с доном Хуаном, однако с самого начала пьесы читатель сознаёт, какая пропасть лежит между этими двумя персонажами. Дон Хуан – настоящий романтический герой, личность исключительная и свободная в проявлениях своей воли. Дон Луис – всего лишь подражатель, обыватель, который пытается казаться исключительным. Образ жизни Дон Жуана с его любовными победами и дуэлями для дон Луиса – всего лишь игра, которая тешит его мужское самолюбие, для дон Хуана – это единственно возможный способ существования и проявления своей истинной природы. Не случайно в конце пьесы дон Хуан убивает своего двойника, таким образом наказывая его за дерзость и мелочность. Инициатором спора становится как раз дон Луис, заявивший, что в списке соблазнённых доном Хуаном женщин не хватает только одной – послушницы, которая готовится дать монашеский обет. Речь идёт об Инес, дочери Командора де Ульоа, которую прочил в жёны дону Хуану его отец, дон Диего. Со стороны дон Луиса это личный выпад против дон Хуана, на который последний незамедлительно отвечает, предложив дону Луису компенсировать это «упущение» не только соблазнением послушницы, но также и невесты самого дон Луиса, доньи Анны де Пантоха. Интересно, что вся сцена происходит на фоне народных гуляний, а все её участники, в том числе отец дон Хуана, дон Диего, и Командор, наблюдающие за спором молодых

людей, скрываются за масками, что привносит в пьесу атмосферу игры, карнавальности, характерную и для пьесы Тирсо де Молины. Заключённое между героями Соррильи пари, ставшее лейтмотивом всей пьесы, только усиливает этот эффект. Все события первой части драмы мастерски срежиссированы самим доном Хуаном. Он, как и герой Тирсо де Молины, парит над всем происходящим, играя роль «первой скрипки» вплоть до финальной сцены, когда перед лицом смерти все маски спадают и игра заканчивается, но только не смертью, как в пьесе Тирсо, а раскаянием героя и его отречением от своей природы Дон Жуана ради любви к донье Инес.

Сама по себе идея спасения распутника и оболстителя, раскаявшегося перед смертью, не была изобретением XIX века. В народных испанских легендах и романсах об оскорблении юношей черепа, которые легли в основу сюжета о Дон Жуане, уже были примеры подобного развития событий, когда молодой повеса получал прощение и избегал смерти, воззвав к божьей милости. В европейской литературе тема раскаяния и спасения Дон Жуана впервые появилась в пьесе испанского драматурга XVIII века Д. Антонио де Саморы «Нет срока, который бы не наступил, и нет долга, который бы не был уплачен, или Каменный гость» (издана в 1774 г.). Это произведение стало одним из литературных источников соррильевской драмы. Версию раскаяния Дон Жуана представляет и знаменитая новелла П. Мериме «Души Чистилища», в основу которой, как известно, легла весьма популярная в Европе того времени легенда о Дон Жуане де Маранья, который не только раскаялся в своих грехах, но и ушёл в монастырь после того, как встретился с процессией душ Чистилища и увидел собственные похороны. Данная легенда восходит к реальным историческим событиям, связанным с жизнью испанского дворянина XVII века дона Хуана де Маньяры, который после смерти своей молодой супруги отказался от распутной и скандальной жизни и стал монахом. В сцене финального разговора героя Соррильи со статуей Командора очевидны аллюзии на текст Мериме. Так, дон Хуан, как и Дон Жуан де Маранья, узнаёт, что колокола, которые он слышит в церкви, звучат по нему, а поминальные песни отпевают его погибшую душу. Очевидно, что идея раскаяния и спасения Дон Жуана в европейской литературе была не так уж и нова ко времени написания драмы Соррильи, а вот спасение Дон Жуана, искренне полюбившего женщину и в любви раскаявшегося, действительно было новым поворотом в истории развития сюжета. Это стало возможным

только в эпоху романтизма. Как писал С. де Мадарьяга, интерпретация Соррильи – это радикальный пересмотр образа Дон Жуана, «это смена знака: с минуса, с удовольствия ради себя – к плюсу, к любви ради другого» (Мадарьяга, 2003: 329).

Э.Т.А. Гофман был первым из романтиков, кто на материале оперы Моцарта предложил новую, «музыкальную», интерпретацию легенды о Дон Жуане. Дон Жуан Гофмана – «любимейшее детище природы», воплощение божественного начала, которое делает его исключительной личностью, возвышая над посредственностью. Согласно Гофману, Дон Жуан – вечный искатель божественного идеала. С этой точки зрения Дон Жуан и Фауст являются героями одного порядка, они оба в вечном поиске, оба жаждут: один – абсолютного знания, другой – абсолютной красоты. Именно в романтической интерпретации два легендарных героя европейской литературы, Чернокнижник и Обольститель, оказались родственными душами, Соррилья же в своей пьесе довёл эту параллель до того, что объединил черты обоих персонажей в образе своего дона Хуана и привнёс в традиционный сюжет о Дон Жуане композиционные элементы фаустовской легенды. Очевидно, что финальная сцена пьесы Соррильи, в которой дух доньи Инес, появляясь в окружении ангелов, спасает раскаявшегося дона Хуана от статуи Командора, пытающейся утащить душу героя в Ад за все его прегрешения, перекликается с финалом «Фауста» Гёте. Более того, в тексте самой пьесы Соррильи не раз появляются ссылки на текст Гёте. Так, одним из ведущих мотивов пьесы становится мотив демонизма главного героя. Постоянные эпитеты дона Хуана в драме – «*un demonio*», «*hijo de Satanás*», «*diablillo*» («демон», «сын Сатаны», «дьяволёнок»). Дважды в пьесе говорится о том, что герою помогает «домашний / ручной демон» («*un demonio doméstico*»), что, безусловно, является аллюзией на образ Мефистофеля. Интересно, что в сцене, где дон Хуан признаётся в любви донье Инес и убеждается в её взаимности, он как бы между прочим бросает фразу: «*Es Dios, que quiere por tí / ganarme para Él quizás*» («Возможно, это Господь хочет получить/выиграть мою душу с твоей помощью») (Zorrilla, 2004: 129). Слова дона Хуана отсылают читателя к гётевскому «Прологу на небесах», где Бог и Мефистофель заключают спор, залогом в котором становится душа Фауста. И действительно, в конце пьесы Соррильи Бог «выигрывает» душу дона Хуана.

Дон Жуан – романтик, обольщая женщин, не просто реализует свой природный эротический потенциал, он интуитивно ищет некий

эфемерный идеал женственности, ту, что смогла бы составить ему достойную пару. У Гофмана такой исключительной героиней становится донна Анна. Её любовь к падшему Дон Жуану могла бы стать залогом его спасения, но не стала: Дон Жуан в гофмановской интерпретации должен умереть, так как только смерть как единственная равная ему по мощи и неукротимости сила может остановить его на том пути распутства, который он выбрал для себя, осознав невозможность утолить ту жажду прекрасного, что заложена в него от природы. Соррилья же открывает перед своим героем другой путь. Его дон Хуан обретает в Инес воплощение своей мечты о совершенной возлюбленной, равно как Фауст в образе Елены Прекрасной. Чувство дон Хуана абсолютно идеально, оно взлелеяно его же воображением, ведь он влюбляется в Инес, даже ни разу её не видя. Его любовь, как он сам признаёт, вышла из спора, очередной авантюры и превратилась в настоящее чувство, какое он всегда внушал другим, но никогда сам не испытывал. Как справедливо замечает С. де Мадарьяга, его поразило то, что «она просто и невинно признаётся в своей любви к нему», отдаёт себя ему «без всяких условий, ограничений, без борьбы» (Мадарьяга 2003: 330). Инес любит его безыскусно и самоотверженно, в её чувстве даже есть доля материнской заботы. Она готова простить ему всё, даже убийство отца, лишь бы защитить его от правосудия. Такой любви дон Хуан не знал, и она его меняет. Выбирая одну-единственную, он перестаёт быть Дон Жуаном, поскольку Дон Жуан – это вечный порыв, вечное движение и жажда жизни, останавливаясь, он умирает или перестаёт быть собой. Только при этом условии стало возможно раскаяние героя Соррилья, признание им божественного авторитета, которому он всегда бросал вызов. Как Фауст отдал душу Дьяволу за обретение знания о смысле жизни, так и дон Хуан Соррилья отдал свою душу, свою донжуановскую природу, за краткий миг истинного счастья, блаженства идеальной любви.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. José Zorrilla. Don Juan Tenorio. Madrid: EDIMAT LIBROS, S.A., 2004.
2. Labarga, Luis Gaspar. Don Juan Tenorio // José Zorrilla. Don Juan Tenorio. Madrid: EDIMAT LIBROS, S.A., 2004.

3. Мадариага, Сальвадор де. Дон Жуан как европеец // Вожди умов и моды: Чужое имя как наследуемая модель жизни. СПб., 2003.

4. Сагайдычных В.Г. Дон Хуан Тенорио Хосе Соррильи: к типологии романтической драмы // Литература в контексте культуры. М., 1986.

Д.В. Бобрик (Астрахань)

КОНЦЕПЦИЯ «ИСПАНИДАД» И «ИСПАНСКОГО» В ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ XX ВЕКА

Este informe está dedicado al estudio del concepto “Hispanidad” en el discurso filosófico del siglo 20. El término “hispanidad” es de gran importancia en la filosofía española. El autor presta gran atención a la etimología y al cambio en la percepción de la palabra “hispanidad”.

Hispanidad – многонациональное сообщество народов и государств, в которых значительную роль играет испанский язык. По разным оценкам, во всём мире на испанском языке говорят от 450 до 500 миллионов человек (включая тех людей, для которых испанский является вторым языком), что делает испанский 2–4 языком в мире (в зависимости от системы расчета).

В словаре испанского языка Испанской Королевской Академии (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA) термин «испанидад» понимается в трёх значениях:

- 1) общий характер всех носителей испанского языка и иберийской культуры;
- 2) совокупность (общность) испаноязычных народов;
- 3) испанизм (устар.).

«Испанизм» (испанское) в указанном словаре понимается следующим образом:

- 1) характерный оборот или способ коммуникации в испанском языке;
- 2) слово или оборот испанского языка, использованные в другом языке, или заимствованное слово испанского происхождения;
- 3) использование слов или оборотов в другом языке;

4) любовь к изучению языка, испаноязычной литературы или культуры.

Также под испанизмом понимается (ModernUsage (Es-Ru) (к версии ABBYY Lingvo x3)):

- 1) национальное чувство, национальная гордость испанца;
- 2) любовь к Испании, испанофильство;
- 3) изучение Испании, испанского языка и культуры, испанистика;
- 4) испанизм:
 - а) типично испанское слово, выражение;
 - б) заимствование из испанского.

Термин «испанидад» появляется в словаре испанского языка в 1803 г. Изначально под термином «испанидад» понимался «испанизм» – типичный способ коммуникации в испанском языке, который отходит от общих правил грамматики – идиоматический испанский оборот (Diccionario de la Lengua Castellana, 1803: 464). В XX веке данный термин меняет свое содержание и приобретает черты философско-политической концепции.

Следует отметить, что данная концепция появляется как раз в самый критический момент испанской истории. Так, поколение 1998 года, по мнению Рамона Ньеты, следовало бы назвать «кризисом конца столетия» (Nieto, 2001: 7), но признаки «катастрофы» появились гораздо раньше в двух населённых пунктах – Кавите и Сантьяго де Куба.

«Именно Унамуно в двух своих статьях, опубликованных в этом году (*Бизнес войны* и *Жизнь это сон*), написал о том, что лучше всего воплотить состояние разрушения национального духа. Достаточно воспроизвести финальный параграф второй статьи: “Если представители умирающих наций мечтают видеть свою жизнь более спокойной, если в этих нациях самые мирные идиоты странствуют по миру, то лучше бы эти нации агонизировали”» (Nieto, 2001: 7).

Итак, мы можем назвать появление концепции «испанидад» – попыткой спасения испанского духа.

«Испанидад» – это термин из классического испанского, который в начале XX века был малоупотребительным, но в 1910 г. снова был возвращен в обиход, особенно начиная с 1926 г. благодаря испанцам баскского происхождения: Мигелю де Унамуно, Луису Аракистайн (Luis Araquistáin), Закариасу де Визкарра (Zacarías de Vizcarra). Данный процесс заслуживает пристального внимания, в истоках его аргентинские проблемы» (Проект «Философия на испанском»).

11 марта 1910 г. Мигель де Унамуну публикует в газете Буэнос-Айреса «Нация» (*La Nación*) статью под названием «Об аргентинском» («*Sobre la argentinidad*»), в которой говорит об использовании таких понятий, как аргентинское, американское, испанское и испанидад (*Unamuno, Contra esto y aquello*).

Термин «испанидад» начинает активно использоваться с 1926 г. Так, Авелино Гутьеррес (*Avelino Gutiérrez*) в своём «Открытом письме Хосе Марии Салаверрии» (*El Sol*) (*Carta abierta a D. José María Salaverría*) противопоставляет в культурном и политическом плане концепции «испанидад» и «итальянского» (*italianidad*) против концепции «латинского мира» (*latinidad*), введенной французами в середине XIX века для того, чтобы идеологически оправдать имперские амбиции Франции.

В 1927 г. М. де Унамуну публикует свою статью «Испанидад» в журнале «Синтез» (*Síntesis*) (*Unamuno, Hispanidad*), где концепция «испанидад» уже понимается в качестве исторической и общественной категории: «Когда я говорю Испанидад, я понимаю под этим историческую категорию, следовательно, духовную, которая сотворила единство духа территории со своими контрастами и внутренними противоречиями. Потому что не может быть видимого единства без внутренних противоположностей, внутренних сражений. Испанидад, жаждущий абсолютной справедливости, пролился по ту сторону океана в поиске своей судьбы, в поисках самого себя, с другим духом земли, с другим телом, которое было духом, слившись с «американским» (*Americanidad*)».

Так, Закариас де Визкарра (*Zacarías de Vizcarra*), испанский священник, который жил в Аргентине с 1912 по 1937 гг., также занимался изучением концепции «Испанидад». В своей статье «Происхождение названия, концепции и праздника Испанидад» (*Vizcarra*) он пишет о том, что термин «испанидад» вошел в обиход гораздо раньше. Так, он упоминает 1531 г. и трактат бакалавра Алексо Ванегаса (*Alexo Vanegas*) – «Трактат об орфографии и ударении». Кроме того, Закариас де Визкарра пишет об употреблении данного термина ещё римлянами в I в. н.э.: «Датируется или нет I в. н.э. действительность термина «Испанидад», что действительно точно, так это то, что этот термин не имел того значения, которое приобрел позднее, кроме того, этот термин был мало употребительным даже в своем грамматическом понимании» (*Vizcarra*).

Термин «Испанидад», по мнению Закариса де Визкарры, обозначает, «во-первых, союз всех народов испанской культуры и испанского происхождения, разбросанных по Европе, Америке, Африке и Океании; во-вторых, выражает совокупность особенностей, которые отличают народы испанской культуры и испанского происхождения от остальных народов мира» (Vizcarra). Концепция «Испанидад» лимитирует себя следующими факторами:

- 1) испанское происхождение народа;
- 2) испанская культура;
- 3) испанский язык.

В ней нет места расовым отличиям: «Концепция «Испанидад» не включает в себя ничего расового, что могло бы показать малоприятные отличия между различными элементами, которые интегрированы в испанские нации. Это имя одной «семьи», одной большой семьи, состоящей из двадцати братских народов, которые составляют «единство», превосходящее кровь, цвет и расу точно так же, как и «Христианство» (Cristiandad) выражает единство семьи христианской, сформированной людьми и нациями всех рас; точно так же, как и «Человечество» охватывает без различия всех людей всех рас, как членов одной человеческой семьи. Это единственное наименование, которое уважает всех и каждого и никого не унижает» (Vizcarra).

Следует отметить, что в изложении Закариса де Визкарры концепция «Испанидад» носит явно религиозный характер – католический:

«Католический Испанидад должен подготовиться для своей будущей миссии жертвенной кормилицы и милосердной самаритянки несчастливых всех рас, которые бросают себя в его добрые руки. Провидение предлагает ему за короткие сроки неимоверные возможности для того, чтобы распространить в широком масштабе свою евангелистскую деятельность для всех народов земного шара, подвергая проверке ещё один раз своё католическое призвание и свою историческую миссию надежного помощника Христианства (Cristiandad)» (Vizcarra).

Закариас де Визкарра оказал большое влияние на развитие концепции Испанидад не только в историко-географическом, общественном, культурном и идиоматическом плане, но и особенно в католическом (Проект «Философия на испанском»).

Также он оказал большое влияние на таких «теоретиков» концепции, как Рамиро де Маэзту (Ramiro de Maeztu), Исидро Гома (Isidro Gomá), Мануэль Гарсия Моренте (Manuel García Morente) и Франсиско Гутьеррес Ласанта (Francisco Gutiérrez Lasanta).

Итак, можно констатировать, что концепция «Испанидад» отражает единство испаноязычного мира в политической, социальной и культурной сферах.

«Между соотечественником каждого испано-американского народа и великой католической семьей может и должна быть признана реальность одной духовной и культурной общности, одного стиля общественной жизни как, несомненно, испанский признак» (*La hispanidad triunfa sobre el neo-cristianismo francés*).

Культура стран Hispanidad различна, но в то же время едина в своем базисе. На данный момент мы можем отметить две тенденции, одна из которых культурный «сепаратизм». Примером может являться проблема каталонского и испанского языков в автономной провинции Испании Каталонии, а также стремление всей провинции «отойти» от испанского мира не только в языковом вопросе, но и в вопросах культурных, политических, социальных и т.д.. Другая тенденция – полная культурная интеграция, при этом испанский язык используется в качестве связующего элемента.

И в том и в другом случае испанский язык выступает индикатором, показывающим вариативность культурного разнообразия испаноязычных стран. Так, например, в исследовании Франсиско Морено Фернандеса (Francisco Moreno Fernández) и Хаиме Отеро Рота (Jaime Otero Roth) (*Atlas de la lengua española en el mundo*) выделяются восемь разновидностей испанского, при этом другими учеными также выделяется большое количество диалектов испанского языка, основанных на географических особенностях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Nieto Ramón. Historia de la literatura española (y IV) Desde el 98 a nuestros días / Ramón Nieto. Madrid: Acento Editorial, 2001, ISBN: 84-483-0511-6, Depósito legal: M-5369-2001.

2. Проект «Философия на испанском». URL: <http://www.filosofia.org/ave/002/b033.htm> (дата обращения: 07.04.2011).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Словарь испанского языка Испанской Королевской Академии // URL: <http://www.rae.es/rae.html> (дата обращения: 05.04.2011).
2. Modern Usage (Es-Ru) (к версии ABBYY Lingvo x3) / Испанско-русский словарь современного употребления / А.В. Садилов, Б.П. Нарумов. М.: Русский язык Медиа, 2005.
3. Atlas de la lengua española en el mundo. Madrid, 2007
4. Diccionario de la Lengua Castellana / cuarta edición. Madrid, 1803.
5. El Sol / 20.04.1926, Madrid.
6. La hispanidad triunfa sobre el neo-cristianismo francés / Región Oviedo, 12.08.1939 // URL: <http://www.filosofia.org/hem/dep/reg/9390812.htm> (дата обращения: 06.04.2011).
7. Unamuno, M. Hispanidad / M. Unamuno // Síntesis, Buenos Aires, ноябрь 1927.
8. Unamuno, M. Contra esto y aquello / M. Unamuno // Madrid: Renacimiento, 1912.
9. Vizcarra, Zacarías de. Origen del nombre, concepto y fiesta de la hispanidad / Z. de Vizcarra // URL: http://www.plataforma2003.org/sobre_ja/28_sja.htm (дата обращения: 09.04.2011).

A.P. Denísova (Moscu)

ENSAYO LINGÜÍSTICO SOBRE EL COLOR AMARILLO

В статье рассматриваются переносные употребления цветообозначения amarillo / желтый в испанском и русском языках. Отмечается преобладание негативных коннотаций у фразеологизмов с компонентом “желтый”. Выводы иллюстрируются многочисленными примерами из современной художественной прозы, поэзии, фольклора, текстов песен.

Como se sabe, las palabras que denotan los colores del arco iris a menudo se emplean en sentido translaticio (metafórico), adquiriendo en estos casos matices semánticos que no siempre coinciden en diferentes lenguas. El objeto del presente estudio son las denominaciones del color

amarillo que, a la par con el rojo y el azul, es capaz de originar, en resultado de mezclas, todos los demás colores y sus innumerables matices.

El amarillo es un color vivo y alegre, es el color que se atribuye al sol que, según la expresión del poeta cubano José María Heredia, “de la vida es padre”.

Volviendo a la etimología del nombre de este color en ruso, V.Kólesov indica que “es el pariente de *ceniza* (que suele ser gris) y de la *verdura* (que es verde) y, además, de la *hiel* (que puede tirar al rojo) – todas estas palabras remontan a una misma raíz antigua: **-гвѣл**” (Колесов 2007: 37) (*La traducción del ruso al español aquí y en adelante es nuestra. – A.D.*).

La denominación española de este color remonta a la palabra latina *amarus* (*amagro* en español). Esto se explica por el hecho de que el color amarillo era propio de muchos venenos que en la antigüedad se empleaban también como medicinas (Amando de Miguel 2009: 36). Son del color amarillo, además, el pus y la hiel. Señalemos que la última dio su nombre a este color en el ruso (*жёлтый*) y en el alemán (*gelb*).

Junto con el lexema *amarillo*, la lengua española dispone de otra denominación del mismo color – *gualda*, – la cual se emplea principalmente en la heráldica. He aquí un empleo de esta palabra en una famosa canción sobre la bandera de España:

*Banderita, tú eres roja, / Banderita, tú eres **gualda**.*

Llevas sangre, llevas oro / En el fondo de tu alma.

(<http://unicoamor.com/Yy2QFsodimst/f033-banderita-tu-eres-roja-joaquinmi101-de-alonso>)

Así, la bandera española suele llamarse *rojigualda*, con perceptibles connotaciones elevadas y solemnes.

Para expresar distintos matices del amarillo, tanto en el español como en el ruso se utilizan diferentes sustantivos concretizadores, a menudo precedidos de la palabra *color*:

*El pelo **color miel** de Antonio también brillaba* (C.Rico-Godoy 1997:31).

*Abrazados, livianos en el agua caliente, bañados por la luz **color ámbar** de las velas, sentí que me fundía en ese hombre* (Allende 2009: 363).

*Y entonces eres tú quien les pone el negro y el **amarillo canario** a las espigas rayadas de maíz* (Rivas, 278).

*Когда он <...> стягивал с себя защитный комбинезон, внутри **канареечно-жёлтой** резины тоже хлюпала вода* (Славникова 2008: 58).

Las palabras *amarillo* / *жёлтый* forman parte de muchas perífrasis que suelen tener connotaciones negativas: *la fiebre amarilla* / *жёлтая лихорадка*; *el agua amarilla* / *глаукома*; *Жёлтый Дьявол* (= *Золотой Телец*); *жёлтый дом* (= *сумасшедший дом*), etc. En el fútbol, el árbitro saca “la tarjeta amarilla” como advertencia por una falta del jugador.

El sociólogo moderno español Amando de Miguel dedica al color amarillo todo un capítulo en su libro “La magia de las palabras”. El autor subraya: “La sabiduría tradicional se basaba en el color amarillento que tenían algunos venenos y los organismos en descomposición. Resto de esa creencia es la superstición (todavía vigente en el mundo del espectáculo) de que el amarillo es un color que trae mala suerte. Una apreciación popular es que el color amarillo se asocia con la envidia, los celos y la avaricia” (Amando de Miguel 2009: 36-37). Esta observación del científico español la comprueban perfectamente unas frases de los estribillos de dos canciones “pop” en la lengua rusa:

Жёлтые тюльпаны – вестники разлуки, / Цвета запоздалой утренней звезды,

Жёлтые тюльпаны помнят твои руки, / Помнят твои губы строгие цветы.

(Letra de S.Sigarév).

Эти жёлтые розы в нежном свете заката, / Как прощальные слёзы <...>.

(Letra de Vadim Kazachenko).

Las connotaciones negativas que son propias del color amarillo pueden observarse en la historia de España. Así, en la Edad Media los judíos y otros proscritos por la sociedad estaban obligados a vestirse de amarillo para ser siempre controlados y rechazados (Amando de Miguel 2009:37). Esta costumbre volvió a aparecer durante el régimen de los nazis que obligaban a los judíos a coser en su ropa una estrella de color amarillo.

En la poesía rusa del Siglo de Plata también podemos observar una imagen repulsiva del amarillo en una obra titulada “Fábrica” de Alejandro Blok:

В соседнем доме окна жолты... <...> И в жолтых окнах засмеются, /Что этих нищих провели (Блок 1932: 251).

El desprecio que demuestra el poeta por la explotación capitalista se expresa, también, a nivel gráfico mediante el cambio de la vocal radical de la palabra *жёлтый*.

En todas las lenguas europeas hoy en día es usual el fraseologismo *la prensa amarilla* que denota los rotativos que publican materiales sin haberlos comprobado, con deseos de montar escándalos:

La situación familiar se resolvió de una manera más o menos normal. Normal para California; en Chile habría sido un escándalo digno de la prensa amarilla (Allende 2009:166).

...Ещё в те годы, когда он находился в Афганистане, московская жёлтая пресса именовала его полковником российской внешней разведки (Пелевин 2011: 176-177).

Este fraseologismo surgió en EE.UU., donde el diario “New York World” publicó en 1895 una serie de comics cuyo protagonista fue *Yellow Kid* (*Rapazuelo Amarillo*) (Amando de Miguel 2009: 37). Hasta ahora la expresión *yellow kid* quiere decir en inglés *niño malo* (desobediente).

Junto con la expresión *la prensa amarilla*, hay otro fraseologismo que contiene la denominación de este color; son las así llamadas *páginas amarillas* / *жёлтые страницы* que representan una guía telefónica con los números de interés público:

Muy bien, entonces mientras mamá agoniza empieza a buscar tú en las páginas amarillas (Lindo 2005:87).

Dicho fraseologismo, también de procedencia inglesa, está libre de connotaciones negativas, es estilísticamente neutral.

Esto no pone en duda la existencia del aura negativa del color amarillo. La puede comprobar un dicho popular español que reza: *más vale una vez ponerse rojo* (de vergüenza) *que ciento amarillo* (de ridículo).

Hay que señalar que el adjetivo *amarillo* tiene diferentes valencias en español y en ruso: así, los rusos dicen que en otoño las hojas de los árboles se ponen *amarillas*, y los hispanoparlantes las califican como *doradas*.

Los matices semánticos de la palabra *amarillo* pueden variar en los países del habla española. Según los datos presentados por E. Rogúlina, “en Colombia el amarillo se emplea como símbolo de cobardía: *ser amarillo* – “ser cobarde” (hablando de una persona) (Рогулина 2009: 283).

Tanto el español como el ruso disponen de numerosos recursos lingüísticos para transmitir los finos matices del color amarillo. Se trata de empleos figurados donde se mencionan objetos de un color amarillo específico:

<...> El sol empezaba a descender y brochazos color de incendio cruzaban el cielo.(Las mujeres) eran graciosas, delgadas, vestían saris raídos de colores brillantes – margenta, limón, esmeralda (Allende 2009:148).

*(Ella) se reía, pero en sus ojos **color miel oscura** había brotado la lucecita irónica de épocas pasadas* (Vargas Llosa 2007:136).

*Este gabán **color pan de borona** <...>* (Rivas 2007: 557).

*Синий туман. Снеговое раздолье, / Тонкий **лимонный** лунный свет* (Есенин 1976: 211).

*Свет вечерний **шафранного** края, / Тихо розы бегут по полям...* (Есенин 1976:165).

*На красном сургучном лице сидели **жёлтые пшеничные** брови и белые глаза* (Ильф; Петров1975: 42).

Por fin, cabe mencionar la asombrosa facultad que tiene el adjetivo *amarillo* para formar sinestesias, empleándose como epíteto de los sustantivos desprovistos por su semántica de características visuales. Así, F.García Lorca describe *el trino **amarillo** del canario*. En este ejemplo el color del pajarito cantor se traslada mentalmente a sus trinos.

Otro ejemplo curioso es la descripción de un sabor que recuerda desde la infancia una protagonista de una novela de M. Rivas:

*Era el sabor de la leche en polvo. Un **sabor amarillo**. No sé muy bien decir si era dulce o amargo. Era **amarillo*** (M. Rivas 2007:285).

No se puede decir a ciencia cierta qué connotaciones aporta al enunciado el epíteto *amarillo* en los ejemplos anteriores. El canto del canario puede resultar agradable y, al contrario, puede salir chillón. La leche en polvo puede ser insípida o puede amargar la lengua. Lo que es indiscutible es el hecho de que la presencia del epíteto *amarillo* llama la atención del lector y despierta su imaginación; así que las connotaciones que posee este adjetivo son, ante todo, expresivas.

Tales son los ricos matices semánticos propios de los adjetivos *amarillo* / *жёлтый* y las significaciones sintagmáticas que adquieren estas palabras en el texto.

BIBLIOGRAFÍA

1. Amando de Miguel. El misterio del amarillo // Amando de Miguel. La magia de las palabras. Madrid: INFOVA Ed., S.L., 2009. P.35-37
2. Колесов В.В. О синем море, сизом вороне и чёрной кручине, а также о самом красивом цвете // В.В.Колесов. История русского языка в рассказах. – СПб.: Авалон: Азбука-Классика, 2001. – С.33-46

3. Рогулина Е.Э. Национально-культурный аспект цвета в испанской фразеологии // Актуальные проблемы современного языкознания. – М.: Изд-во РУДН, 2009. – С.278-285

LISTADO DE FUENTES

- 1.Allende, I. La suma de los días. NY: HarperCollins Publishers, 2009.
- 2.Rico-Godoy, C. Como ser una mujer y no morir en el intento. Madrid: Temas de hoy, 1997.
- 3.Rivas, M. Los libros arden mal. Madrid: Punto de lectura, 2007.
- 4.Vargas Llosa, M. Travesuras de la niña mala. Madrid: Punto de lectura, 2007.
- 5.Блок А. Собрание сочинений. Т.1. Ленинград: Изд-во писателей в Ленинграде, 1932.
- 6.Есенин С. Стихотворения и поэмы. М.: Художественная литература, 1976.
- 7.Ильф И. и Петров Е. Золотой телёнок. М.: Художественная литература, 1975.
- 8.Пелевин В. Ананасная вода для прекрасной дамы. М.: ЭКСМО, 2011.
- 9.Славникова О. Любовь в седьмом вагоне. М.: АСТ: Астрель, 2008.
- 10.Lindo, E. Una palabra tuya. Barcelona: Seix Barral, S.A., 2005.

Е.В. Косьяненко (Ростов-на-Дону)

ИСПАНИЯ – ЛАТИНСКАЯ АМЕРИКА: К ПРОБЛЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Basándose en la cultura de las fiestas españolas y latinoamericanas se estudia el problema de la interacción entre las civilizaciones así como se argumentan las bases de la cultura latinoamericana de los carnavales.

В современной науке для изучения латиноамериканской культуры широко и плодотворно используется цивилизационный под-

ход. Это дает возможность исследовать разнообразные феномены культуры с учетом специфики конкретной цивилизации, ментальности этноса, населяющего тот или иной регион, а кроме того, позволяет избегать европоцентристского подхода, признавая за каждой культурой ее уникальность и неповторимость. Один из важнейших вопросов культурологии, который довольно продолжительное время оставался спорным, – вопрос о возможности межкультурного взаимодействия и его границах. Особенно это актуально в рамках латиноамериканистики, так как Латинская Америка явилась результатом столкновения изначально чужеродных цивилизаций – иберийской, индейской и африканской. Но, например, грузинский философ М. Мамардашвили в своей работе «Другое небо» высказывает точку зрения об отсутствии в Латинской Америке культуры как системы, утверждая тем самым мысль о неплототворности межкультурного контакта. Однако отрицать плодотворность межкультурных контактов в Латинской Америке, на наш взгляд, нецелесообразно, и мы попытаемся проследить некоторые аспекты данной проблемы на примере праздничной культуры Испании и Латинской Америки.

Латинскую Америку часто называют самым «праздничным» континентом, а одним из наиболее ярких и известных на весь мир латиноамериканским праздником считается карнавал. Это не случайно, поскольку карнавал является скорее конкретным проявлением специфики латиноамериканской праздничной культуры в целом, а не просто очередным праздником в списке. Это обусловлено, в первую очередь, историческим развитием самого континента, наличием тех характеристик, по которым мы можем отнести Латинскую Америку к «пограничным» цивилизациям планетарного масштаба.

Я. Г. Шемякин отмечает, что праздник имеет две важные функции, которые, с одной стороны, противоречат друг другу, с другой – взаимосвязаны. Это ритуально-партиципативная и ритуально-смеховая функции. «Различные виды праздников в разные эпохи в тех или иных культурах характеризуются различным соотношением выделенных функций: преобладание той или другой определяет историческое «лицо» какого-либо праздника» (Шемякин, 2002: 348). В зависимости от того, какая функция доминирует в празднике, его можно отнести либо к партиципативному типу, либо к ритуально-смеховому. К первому типу относятся прежде всего религиозные праздники, где все пропитано атмосферой серьезности, развлекатель-

ный элемент здесь почти сведен к минимуму. Такой тип праздника, по мнению Я. Г. Шемякина, преобладает в классических цивилизациях, отличающихся целостностью религиозно-мировоззренческого фундамента, единой системой ценностей. Ритуально-смеховой тип празднеств – это те, где ярко выражено смеховое, игровое начало, «переворачивание» существующих норм и ценностей, выход за их пределы. Это, как правило, праздники, где превалируют карнавальные черты. Такой тип характерен именно «пограничным» цивилизациям, к которым и относится Латинская Америка. В условиях межкультурного взаимодействия, столкновения различных культур, ритуально-смеховая функция в празднике может стать интегрирующим началом. «Праздник, особенно в его ритуально-смеховой ипостаси, – это, как уже отмечалось, всегда выход за пределы существующих норм, состояние свободы от доминирующих ценностей. Поэтому именно в сфере праздника, в которой культура выходит за пределы собственных, ею же санкционированных, норм и ценностей, легче всего осуществляется контакт первоначально, как правило, чуждых друг другу цивилизационных традиций» (Шемякин, 2002: 355).

В этой связи, как отмечает автор, на Западе большее значение имеют прежде всего календарные религиозные праздники, например Рождество. В Латинской Америке также отмечаются религиозные праздники, но главным среди всего спектра является все же карнавал.

Говоря о «карнавальной» основе праздничной культуры Латинской Америки нельзя обойти вниманием исследование карнавальной культуры известного исследователя М. М. Бахтина. В своем труде «Проблемы поэтики Достоевского» М. М. Бахтин утверждает, что наиболее ярко и полно карнавальная жизнь проявилась в эпоху Возрождения, она была присуща и официальной жизни и мировоззрению в целом. Автор пишет: «До второй половины XVII века люди были непосредственно причастны к карнавальным действиям и карнавальному мироощущению, они еще жили в карнавале, то есть карнавал был одной из форм самой жизни. Поэтому карнавализация носила непосредственный характер (ведь некоторые жанры даже прямо обслуживали карнавал). Источником карнавализации был сам карнавал» (Бахтин, 1963: 175). Однако, по мнению М. М. Бахтина, начиная с XVII века карнавальная жизнь идет на убыль, формы ее оскудевают и упрощаются, она более не является всенародной, а на

ее место приходит придворно-праздничная маскарадная культура, которая тем не менее заимствовала некоторые карнавальные формы и символы. С этого времени, убежден исследователь, карнавал утратил свое значение и былое богатство форм.

Очень важно, как подметил В. Л. Хайт, что М. М. Бахтин наибольшее воздействие карнавальной жизни на сознание, культуру и мироощущение людей относит к периоду конкисты и процессу христианизации в Новом Свете. Именно тогда и была перенесена на континент карнавальная традиция. Об этом свидетельствуют первые христианские праздники в Новом Свете, организовывавшиеся не без участия францисканцев, перенесших в Латинскую Америку то отношение к смеху, которое было выработано Франциском Ассизским и оказало влияние на католическую культуру в целом. М.М. Бахтин в связи с этим акцентировал внимание на мировоззренческой позиции Франциска с его «духовной веселостью» (*«laetitia spiritualis»*), с благословением материально-телесного начала, со специфическими францисканскими снижениями и профанациями», и утрированно называл это карнавализованным каталицизмом.

Если внимательно приглядеться, то отмеченная М. М. Бахтиным специфика, присущая европейскому карнавалу и празднествам карнавального типа, проявляется и в латиноамериканской праздничной культуре, но в силу ее особенности, выше обозначенные характеристики претерпели определенные изменения.

Согласно утверждению о том, что празднество – это первичная форма культуры, исследователи-латиноамериканисты делают вывод, что именно во время праздника и формировалась культура Латинской Америки, поскольку она возникла «в особом креативном поле – в поле Первозданности, что определяет культуротворчество здесь, как Первотворчество. (...) Латиноамериканец начинал твориться в ходе христианизации как новый тип, прежде всего, через праздник, то есть как *Homo Feriatus*» (Земсков, 2002: 9).

Инверсия, принцип «перевертывания», характерный для европейского карнавала также ярко представлен и в латиноамериканской праздничной культуре, но выражается он не в отмене иерархических отношений, когда король и шут, например, меняются на время местами, а «цивилизационным» перевертыванием. «...Сложившаяся иерархия соотношения различных цивилизационных пластов в разнородном социокультурном космосе обеих «пограничных» цивилизаций планетарного масштаба, характеризующаяся доминантой

европейско-христианского начала при сохранении значительной языческой составляющей, «перевертывается» и на время праздника на поверхность «всплывает» языческо-мифологическая архаика: в латиноамериканском контексте – это и восходящие к древним архетипам индейские и африканские традиции «праздничного» поведения, и архаические пласты самой европейско-христианской традиции...» (Шемякин, Шемякина, 2008: 61).

В данном случае, как справедливо отмечает Я. Г. Шемякин, на латиноамериканской земле отмена социальной иерархии на время праздника, о которой говорит М. М. Бахтин, может привести к ее полному распаду уже в послепраздничное время, поскольку такие иерархии должны быть устойчивы, а в условиях цивилизационного «пограничья» такой устойчивости нет.

Относительно амбивалентности различных праздничных элементов и явлений – они сохраняются и в латиноамериканском празднике – это и ритуальные осмеяния, избиения, смех, а кроме того, ряд карнавальных персонажей, которые принимают обязательное участие в празднике.

М. М. Бахтин выделяет еще одну важную особенность карнавала – наличие особой территории, а именно – площади и особого времени – ярмарочных дней. Ученый писал: «Праздничная площадь объединяла громадное количество больших и малых жанров и форм, проникнутых единым неофициальным мироощущением» (Бахтин, 1965: 171). Как подмечает в связи с этим В. Л. Хайт, западноевропейские города в средние века имели две площади, которые функционально значительно различались: соборную и торгово-ратушную. Первая символизировала собой область сакрального, вторая же – область профанного. В городах же Нового Света одна площадь совмещала в себе все функции сразу, на ней проходили парады, религиозные празднования, бои быков. Как справедливо подмечает В. Л. Хайт, такая площадь представляет собой своеобразный карнавальный театр, где нет разделения на участников и зрителей, нет рампы.

Другим ярким примером наличия карнавальных элементов может служить христианский праздник День Всех Святых, или День мертвых, который именно в Мексике приобрел наибольшую самобытность, хотя так же, как и карнавал, имеет европейские «корни». В Латинской Америке этот праздник еще называют карнавалом мертвых. Это закономерно, поскольку, как отмечалось ранее, своеобраз-

ными символами праздника мертвых являются в первую очередь калавера и калака – жизнерадостные изображения скелетов и черепов. Калаверу можно назвать настоящим карнавальным образом, который находится на пересечении реального и идеального, стирая грань между жизнью и смертью. А.Ф. Кофман отмечает, что калавера превращает этот праздник в своеобразный карнавал с характерными элементами маски и ряжения, но здесь на первый план выходит все-таки другой мотив – мотив обнажения. Правда особенность этого обнажения заключается в том, что снимается не одежда, а кожа и плоть, соответственно обнажается не тело, а скелет.

Таким образом, характерные особенности карнавальная культуры обозначенные М. М. Бахтиным, проявляются в латиноамериканской праздничной культуре, но смысловое их наполнение несколько иное.

Говоря о карнавальная основе праздничной культуры Латинской Америки, важно отметить, что в Новый Свет были перенесены, в первую очередь, праздничные традиции Испании. В статье исследователя А. Н. Кожановского «Традиционные праздники в Испании нового времени» говорится, что можно обнаружить карнавальные элементы во многих календарных праздниках, в том числе и религиозных. Автор отмечает, что «карнавальные мероприятия» начинались задолго до трехдневного празднования непосредственно карнавала. Так, наглядным примером может служить празднование дня Святой Агнеды, покровительницы женщин. «... во многих испанских населенных пунктах происходил своего рода социально-половой переворот, и все общественно-административные посты, в обычное время занятые, разумеется, мужчинами, переходили (начиная с должности главы местной администрации – алькальда) к женщинам. На границах селения в этот день выставлялись заставы, которые брали дань с приезжих и проезжающих мужчин» (Кожановский, 2002: 128). Здесь ярко проявляется один из главных карнавальных законов «переворачивания» установленных порядков и правил.

После трехдневного карнавала начинается Великий сорокадневный пост, имеющий название «куаресма». В эти дни изготавлялось чучело доњи Куаресмы – тощей старухи, олицетворяющее пост, которое по истечении двадцати дней было принято торжественно распиливать пополам. Кроме того, это был день, когда вопреки всем правилам и нормам поведения молодежь позволяла себе непочтительное отношение к пожилым женщинам, осмеяния и сим-

волицеские угрозы в их адрес. Карнавалы также проявлялись и в праздновании Рождества. Интересное описание Рождества в Мадриде дает Бомарше: «Прошлой ночью Мадрид поистине являл собой картину римских сатурналий, – было поглощено невообразимое количество яств, под видом веселья в храмах царила необузданная распущенность: кое-где монахи плясали на хорах с кастаньетами в руках; народ веселился вдвойне, вооруженный жестянками, свистками, пузырями, трещотками...» (Бомарше, 1966: 406-407).

Таких примеров наличия карнавальных элементов в различных календарных христианских праздниках Испании можно привести еще довольно много. Все это говорит о степени карнавализованности испанской праздничной культуры в целом, которая затем была перенесена на латиноамериканскую землю, но, столкнувшись с автохтонными культурами, претерпела ряд изменений, хотя свою «карнавальную» основу сохранила и здесь.

Таким образом, неудивительно, что сегодня карнавал называют «королем» латиноамериканских праздников, а карнавальные элементы органично вписываются в другие празднества, в том числе и носящие религиозный характер. Карнавальная основа праздничной культуры Латинской Америки дает о себе знать на протяжении всего календарного «праздничного» года, это обусловлено «пограничным» состоянием латиноамериканской цивилизации и является результатом процесса межкультурного взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963. С. 175.
2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М., 1965 С. 171.
3. Земсков В. Б. Праздник в устойчивой и формирующейся цивилизациях // *Iberica Americans*. Праздник в ибероамериканской культуре. М., 2002. С. 9.
4. Кожановский А. Н. Традиционные праздники в Испании нового времени // *Iberica Americans*. Праздник в ибероамериканской культуре. М., 2002. С. 128.
5. Хайт Л.В. Карнавал и карнавализованность латиноамериканского искусства и архитектуры // *Iberica Americans*. Праздник в ибероамериканской культуре. М., 2002.

6. Шемякин Я. Г. Латиноамериканский праздник как предмет цивилизационного исследования // *Iberica Americans*. Праздник в ибероамериканской культуре. М., 2002. С. 348.

7. Шемякин Я. Г., Шемякина О. Д. Латиноамериканский карнавал и карнавализованные формы русской культуры: попытка сравнения // *Латинская Америка*, 2008. №6. С. 61.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бомарше. Избранные произведения: в 2 т. М., 1966. Т. II. Письмо герцогу де Ла Вальер из Мадрида 24 декабря 1764 года. С. 406–407.

T.S. Paniotova (Rostov-del-Don)

AMERICA LATINA: “NUESTRO DERECHO A LA UTOPIA” EN CONTEXTO INTERCULTURAL

В статье рассматриваются утопии кубинских мыслителей Х.Марти и Д.В.Техеры, как свидетельства успешной защиты Латинской Америкой своего “права на утопию”. Представленный интеркультурный контекст позволяет трактовать латиноамериканскую утопию как важное звено процесса распространения и развития утопических идей в мире и на континенте.

En la frontera entre los siglos XVIII y XIX el eco de las revoluciones burguesas que retumbaron en América del Norte, Francia y en Haití, repercutió en todo el hemisferio occidental. En América Latina comienza un período de guerras y revoluciones de liberación nacional (1810-1826) que inmediatamente determinan el cambio del curso de la corriente utópica. El continente continuaba siendo el territorio de “utopía para otros”, al mismo tiempo, realizando su “derecho a la utopía”, comenzaba la creación de la “utopías para sí”. En las condiciones civilizadoras continentales éstas plasmaron los ideales de la Ilustración europea con todas sus cualidades y defectos. Además de eso el pensamiento latinoamericano del siglo XIX llevaba las huellas de las ideas del socialismo utópico europeo y en parte

del marxismo, las cuales se difundieron en América Latina junto con las oleadas de emigrantes, que se sucedieron después de las derrotas de las revoluciones de 1830, 1848, 1871. Las utopías creadas por pensadores latinoamericanos se relacionaban con la creación de aquellos proyectos, los cuales Marta E. Peña caracterizó como “romanticismo político” (termino de Marta E. Peña de Matsushita), cuyas expresiones – esencialmente artísticas y literarias – tuvieron una gran influencia en América Latina (Peña de Matsushita: 1985: 35).

Efectivamente, un rasgo distintivo del pensamiento utópico propiamente latinoamericano en esta etapa es su estrecho vínculo con el contexto socio-político. Esto concierne a todas las obras más importantes del género: Francisco de Miranda, Simon Bolívar, Domingo Faustino Sarmiento, José Martí, Diego Vicente Tejera, José Vasconcelos, y muchos otros. Todas estas obras son eslabones del mosaico utópico de los cambios históricos posibles en la práctica, los cuales no se pueden valorar, ni como fantasías absurdas, ni como proyectos fracasados. Al contrario, siendo reflejo de la realidad social que cambiaba constantemente y su parte necesaria, todos ellas valoraban críticamente el presente desde las posiciones del ideal futuro, lo cual era necesario para aquella función normativa de regulación, que siempre cumplió la utopía.

La labor de reconstruir toda la historia de las ideas utópicas en América Latina es una empresa que rebasa los objetivos de este artículo. Nosotros vamos a analizar solamente las utopías de dos pensadores cubanos– de José Martí (1853-1895) y de Diego Vicente Tejera (1848-1903) como dos variantes cubanos de la realización de “nuestro derecho a la utopía”.

La imagen de las “Dos Américas”, surgida en la obra de José Martí, es el resultado de la comprensión de la comunidad de objetivos de los pueblos de América Latina, o como decía Martí, de los pueblos de “Nuestra América”, de una parte y la contraposición de sus intereses a los intereses pragmáticos y agresivos del vecino del norte por otra parte, reforzando y ampliando la concepción bolivariana de “Nuestra América”, como fórmula de unidad de los pueblos latinoamericanos. Martí fue uno de los primeros que llamó la atención sobre el peligro que partía del poderoso vecino del norte, el cual como escribía Martí “está necesitado de nuestras tierras y desdeña a sus habitantes”. También Martí vio las dificultades del desarrollo de los jóvenes estados independientes de América Latina. La experiencia de más de medio siglo de existencia mostró, que las repúblicas cayeron “en desigualdades, injusticias y violencia”.

En esta “doble negación ” de realidad americana, Martí desarrolla su programa positivo. Igual que Bolívar su programa contiene dos partes inseparables – internacional y nacional, el proyecto “Nuestra América” y el ideal de República “Con todos y para el bien de todos”. Y ¿cómo se imaginaba Martí esta república ideal?

La república se basa en el reconocimiento de la dignidad ciudadana, las libertades individuales y el bienestar colectivo dentro de las leyes y el orden: “porque si en las cosas de mi patria me fuera dado preferir un bien a todos los demas un bien fundamental que de todos los del país fuera base y principio... Quiero que la ley primera de nuestra República sea el culto de los cubanos a la dignidad plena del hombre” (Martí 1953:1118-1119).

En su prédica de la libertad del individuo más a propósito en el contexto de la cultura del romanticismo, Martí no traspasa los límites de la democracia individual: tanto en la política , como en la economía él interviene como contrario a la libertad, que se desborda en anarquía, la riqueza inmesurada , y la cruel explotación.

La base del bienestar colectivo debe ser el trabajo común. El hombre que utiliza los bienes que él mismo no creó, no sólo es inútil, sino también dañino para la sociedad. Practicamente la república “Con todos y para el bien de todos” es un país de trabajadores en el cual no existe la explotación del hombre por el hombre, y surgen nuevas relaciones entre los hombres, en las cuales se basa “el sistema democrático de la igualdad”.

El sistema democrático de igualdad incluye en si la igualdad política, económica y cultural. La igualdad política supone la garantía de la libertad política, un sistema de gobierno elegido por el pueblo, y que da cuenta de su gestión ante él y puede ser destituido por él. “Hombres somos, y no vamos a querer gobiernos de tijera o de figurines, sino trabajo de nuestras cabezas, sacado del molde de nuestro país.”(Martí, Jose 1953: 1126). El sufragio universal y la elección secreta, la rendición de cuentas periódica de las personas elegidas pueden atraer a la vida política a amplios sectores del pueblo y afirmar los principios democráticos de la vida de la sociedad.

La igualdad económica, según Martí, es inalcanzable sin el aumento del bienestar de las masas trabajadoras, y ante todo, de la liquidación de la pobreza. Para alcanzar este objetivo Martí propone prácticamente igual que los populistas rusos, realizar la redistribución de las tierras, que pertenecen a los latifundistas. Rica es la nación que cuenta con muchos propietarios pequeños. No es rico el país donde los ricos son pocos, sino aquél donde cada uno tiene un poco de riqueza. La propiedad conserva los Estados.

La igualdad cultural, relacionada con la nueva distribución de la cultura y la educación en utilidad de las clases trabajadoras, también es un componente importantísimo del “sistema democrático de igualdad”. Según la opinión de Martí, el problema más terrible de todos los problemas que pueden existir en el pueblo, — es el problema de la ignorancia de las clases que tienen a su lado la injusticia. La instrucción del pueblo no sólo es condición para despertarlo para grandes tareas, sino también garantía de que otra vez no será engañado.

La República “con todos y para el bien de todos”, siendo en su esencia “república democrática de igualdad” no traerá consigo la injusticia del dominio de una clase sobre otra, en ella se instalará el equilibrio abierto y honrado de todas las fuerzas sociales”. Y entonces “cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas” (Martí 1953: 340).

Tal es la esencia de la concepción utópica de Martí, cuya realización inmediata en un futuro cercano, como político prudente no consideraba posible, pero que le infirió significado trascendental y perspectiva a su otra utopía — el proyecto de la unidad latinoamericana.

La tradición utópica del siglo XIX está representada por otro proyecto utópico menos conocido pero no menos significativo: la utopía del “socialismo cubano” del conocido poeta Diego Vicente Tejera. En 1891 Tejera escribe su trabajo “Sistema práctico social y sus líneas fundamentales”. Aquí él niega la existencia de clases, disolviéndolas en cinco “estados sociales”: miseria, pobreza, confort, riqueza, y lujo. El estado de miseria se caracteriza por la falta de lo más necesario para la satisfacción de las necesidades naturales del hombre en alimentos, vivienda y ropa; el estado de pobreza garantiza solamente lo más necesario. El estado de bienestar, riqueza y lujo no sólo garantiza las necesidades naturales excesivas (dos, tres, o cuatro veces superior a la norma); este estado supone la satisfacción de necesidades de un orden superior, es decir, “las que demanda el espíritu”: en la educación, y el goce del arte, etc.

¿Desaparecerán en un futuro estos estados? Tejera considera que no. Se conservará el estado de miseria, ya que, “siempre habrá individuos que por causa de su vagancia o vicios se encontrarán en este estado, no sabiendo como salir de él y que son culpables de su estado”. En un futuro los incapaces de trabajar tienen garantizado el estado de pobreza. En lo que se refiere a los trabajadores, estos a medida que se desarrolle la producción

y la conversión del trabajo en obligación general, tendrán la posibilidad de alcanzar el estado de prosperidad.

En la sociedad rige “la ley fundamental”, la cual Tejera describe de la forma siguiente: “Lo mismo que la sociedad demanda de cada uno de sus miembros dejar una parte de su libertad para la utilidad de la comunidad, a nadie le será permitido traspasar el estado de lujo”. De la masa existente de bienes excesivos, voluntariamente devueltos por los ricos en el momento de creación de la nueva sociedad, y de los posteriores pagos al Estado en proporción al nivel de importancia de cada estado, se forma “el bienestar común”, el cual es la principal fuente de desarrollo de las fuerzas productivas y la base para la transición paulatina de un estado social a otro.

La utopía posterior del “socialismo cubano” Tejera la formula en las conferencias, leídas ante los obreros cubanos en el club “San Carlos”. Si su proyecto de 1891, creado según el tipo de las teorías europeas de los socialistas utópicos, pretendía a la universalidad, ahora Tejera se basa en la originalidad. El considera necesario “demostrar originalidad, creando una doctrina, la cual directamente refleja las necesidades específicas de Cuba”, ya que como cualquier pueblo tiene diferentes condiciones de existencia, diferentes problemas, resueltos por los legisladores”.

La originalidad y el utopismo de la concepción de Tejera consistía en que él consideraba el atraso de Cuba condición , que favorecía la realización del ideal socialista. Factores favorables según Tejera eran el amorfismo social, el democratismo de la sociedad cubana, la comunidad de ideas, y las ansias del pueblo cubano, engendradas en su confrontación con el enemigo común.

Tejera explicaba el democratismo de la sociedad cubana por toda una serie de causas: el origen común de sus antepasados, que no se distinguían por una singular nobleza; la larga dominación del despotismo colonial; así como también, por el trabajo condición vital de cada cubano. El escribía que la sociedad cubana era democrática y la condición de su existencia es el trabajo, en Cuba no hay ninguna clase semejante a la nobleza europea, que pueda vivir en el ocio, y de la renta de la propiedad de sus antepasados. Los bienes de los cubanos se forman y desaparecen con la misma rapidez, e incluso el latifundista es el mayor señor entre nuestros ricos, debe dejar la ciudad, para personalmente dirigir el gran trabajo de la safra azucarera (Tejera 1887: 4).

Consecuencia del democratismo de la sociedad cubana es su propia amorfilidad social, su falta de forma. Tejera pregunta: donde

se encuentran entre nosotros estas clases, las cuales se dividen y subdividen en grupos rígidos, encerrados en el círculo de sus preocupaciones particulares como en inquebrantable fortaleza, con diferentes ideales y sentimientos e intereses contrarios? Las clases que viven temiéndose una a otra y pueden entrar en combates sangrientos, como ha tenido lugar varias veces en la historia. Donde en Cuba termina el pueblo comienza la clase media? Donde termina la clase media comienza la superior? Tenemos no una verdadera nobleza o solo tres decenas de maqueses y condes de opereta? Quién forma nuestra grande y pequeña burguesía? En conclusion quienes somos si no el pueblo, pueblo y solamente pueblo de origen plebeyo y con costumbres plebeyas, con algunas familias ricas más o menos educadas y cultas? (Tejera 1916: 24).

El fortalecimiento de la amorfilidad social contribuyó el dominio colonial, ya que todas las capas sociales en igual medida sentían su presión. El carácter común de ultraje generó la comunidad de sentimientos e ideas. Al pueblo cubano le es distintivo la libertad absoluta, de prejuicios tradicionales, le mueve el poderoso espíritu de renovación, pero le falta la educación y la cultura general. Por tanto, el sistema de educación debe ser completamente reorganizado, empezando por la creación de programas racionales de educación obligatoria y terminando con las ciencias de dirección del Estado. La educación debe ser general y combinarse con el trabajo productivo y el respeto al trabajo.

No es difícil notar la similitud de estas ideas con las ideas de los socialistas utópicos europeos. Como escribió F. Ainsa en su obra "Reconstrucción de la utopía", "preocupaciones como la generalización de la educación -que fue bandera de la primera generación hispanoamericana de la independencia- fueron recogidas directamente de las teorías de Owen ("El carácter se forma", había dicho el escritor inglés), de Fourier y su "revolución moral", y las Proposiciones del Nuevo Cristianismo (1824) de Saint-Simon (Ainsa 1999: 166).

La nueva sociedad libre surgirá en las ruinas del odiado régimen colonial. Tejera considera que como resultado de la victoria de la revolución nacional libertadora "Cuba comparece ante nosotros con un régimen antiguo destruido en pedazos, sin tener nada en su base, un campo devastado, arado y abonado por la sangre de la tiranía, en el cual nosotros podemos diseminar aquellas semillas que nosotros queremos; una tabla limpia donde podemos construir todo lo que queramos según nuestro capricho". De

las ruinas amorfas del mundo viejo resurgirá la nueva Cuba, en la cual se realizará el lema: “La justicia es igualdad, la igualdad es la fraternidad” (Tejera 1916: 9).

Resumiendo, podemos llegar a la conclusión de que evidentemente el desarrollo de las ideas utópicas en América Latina se caracterizan por el tránsito de la etapa de “utopia para otros” a la etapa de “utopia para si”, la dominación de proyectos y programas utópicos de carácter político de clara y directa intención racionalista y laica. El siglo XX trajo consigo nuevas utopías, muchas de las cuales no solo se limitaron a una simple teorización sino que estaban relacionadas con la práctica revolucionaria. Es difícil no ponernos de acuerdo con F. Ainsa en que la historia de América Latina es, en buena parte, una historia de esperanzas, de proyectos, pero en general de esperanzas frustradas, de utopías no realizadas, a veces apenas esbozadas, pero cuya *tendencia y latencia* resultan indiscutibles, especialmente si se la compara con otras regiones del mundo. En América Latina, la esperanza ha sido siempre superior al temor y a las frustraciones que provoca la dura confrontación con la realidad y se ha traducido en la indiscutible vigencia de la función utópica en expresiones que van de las artes a la filosofía, de planteos políticos a experiencias alternativas, cuyos sucesivos modelos forman parte de la intensa historia del imaginario subversivo universal” (Ainsa, Fernando 1990: 18-19). Y todo esto confirma la continuidad de la utopia en la historia, conciencia y cultura.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ainsa, F. La Reconstrucción de la Utopía. Mexico: Correo de la UNESCO / Librería editorial, 1999.
2. Ainsa, F. Necesidad de la utopía. Montevideo: Nordam / Tupac, 1990.
3. Martí, J. Con todos y para bien de todos / Obras escogidas. La Habana, Librería económica. 1953.
4. Martí, J. Nuestra América / Obras escogidas. La Habana. Librería económica. 1953.
5. Pena de Matsushita, E.E. Romanticismo y política. Buenos Aires, Círculo. 1985.
6. Tejera, D.V. Conferencias sociales y políticas. Cayo Hueso. 1887.
7. Tejera, D.V. Enseñanzas y profecías. La Habana. 1916.

E.V.M. Rodríguez Almeyda (Rostov-del-Don)

REPRESENTACION DEL ESPACIO-TIEMPO CONTINUO EN LA LENGUA QUECHUA

В данной статье дается краткое описание структуры языка кечуа, рассматриваются особенности восприятия и выражения времени и пространства.

En la actualidad ha aumentado considerablemente el interés de muchos investigadores, lingüistas, historiadores, y culturólogos en el estudio de diferentes aspectos de la herencia cultural de las antiguas culturas de Mesoamérica, entre ellas la cultura Inca que fue destruida durante la conquista de América por los españoles. Actualmente los descendientes de estas culturas abogan por su identidad cultural, y por tanto, se impone en primer lugar el estudio de su lengua, su cultura, sus creencias, y las bases de la vida social y política.

La mayoría de las lenguas indoamericanas fueron predominantemente orales, a excepción de los pueblos (aztecas, mixtecos, mayas) que habían creado un sistema de escritura pictográfica, el cual, luego de la conquista española y la consiguiente transculturación, cayó en desuso. Lo mismo sucedió con el quechua, hablado en el extenso territorio que ocupaba el imperio incaico. (Díaz Guzmán 1998:17-20) El objetivo de este trabajo es examinar algunos aspectos de la lengua quechua y las formas de expresar el espacio-tiempo continuo.

1. La estructura de la lengua quechua

Según Huaman Poma la historia prehispánica del Perú cuenta con 6613 años de los cuales sólo los últimos 1515 años corresponden al dominio incaico. En el transcurso de ese tiempo hubo un cambio de 4 generaciones de pueblos: Huarivaricocha-runá (gente prehistórica), Huari-runá (gente antigua), Purun-runá (gente salvaje), y Ahuca-runá (gente guerrera) y sólo después de la cuarta era aparecen los Incas que comienzan la quinta era – Era de Pachacútec (tiempos de cambio).

La lengua predominante del imperio era el quechua, que se hablaba en dos variantes: la casta gobernante hablaba *inca sumi*, que según algunos estudiosos era una lengua secreta y la lengua del pueblo (runa sumi).

Los Incas no tenían alfabeto. El quechua que se hablaba en el extenso territorio que ocupaba el imperio incaico se considera lengua ágrafa. Con la llegada de los españoles y el comienzo de la evangelización, surgió la necesidad del estudio de las lenguas amerindias. La primera gramática de la lengua quechua fue elaborada y publicada en 1560 por el sacerdote Domingo de Santo Tomás.

Más tarde, en 1583 se hizo la traducción del catecismo al aymara y al quechua en su variedad cuzqueña. De esta forma, ambas lenguas adquieren categoría literaria y son sometidas a la escritura alfabética española (alfabeto latino y paradigma gramatical latino). Lingüistas de diversos lugares del mundo se han dedicado al estudio de los idiomas amerindios, sobre todo, en los últimos años y para ello emplean el alfabeto fonético internacional con el que se puede representar cualquier lengua con exactitud.

La lengua quechua es una lengua aglutinante, las palabras se forman mediante la adición a la raíz de múltiples partículas llamadas terminaciones o sufijos que no cambian su forma dentro de una palabra. Hay palabras que tienen hasta 14 o más sílabas. En quechua las palabras son graves. En castellano agudas, graves, esdrújulas y sobredrújulas. El énfasis de pronunciación está en la penúltima sílaba (Moratos 1981)

La referencia personal en los verbos supone dos participantes: sujeto y objeto. Las características semánticas y pragmáticas de las conjugaciones verbales de los sufijos son muy difíciles de determinar.

La morfología y el uso de esas conjugaciones de sufijos muestra una ilimitada variación en todos los dialectos del quechua. En el quechua los artículos determinados a diferencia del español (el, la, los, las) no existen. El artículo indeterminado en quechua es *huk* en singular y *huk kuna* en plural, ejemplos: *huk warmi* – una mujer; *huk warmikuna* – unas mujeres.

Los nombres se marcan por caso y persona del poseedor, y opcionalmente por el número. El plural se obtiene añadiendo al sustantivo singular los sufijos *kuna*, *yku*, *nchis*. Por ejemplo: puertas – *punkukuna*, yo *-ñoga*; nosotros – *ñoganchis* ; él/ella – *pay*; ellas/ellos *paykuna*. El adjetivo en quechua es invariable y se antepone al sustantivo. Ejemplo: *allin wasi* – buena casa, *tullu runa* – persona delgada. Los verbos en quechua se conjugan en tres personas y dos números, singular y plural, no hay verbos irregulares y todas las conjugaciones se hacen de acuerdo a un paradigma. El quechua posee

tres pronombres gramaticales. La primera, segunda, y tercera persona pueden ser expresadas en singular y plural.

La fonología de la lengua quechua es simple, pero está sujeta a variaciones según los dialectos. El sistema vocálico era de tres vocales “a”, “i” y “u”. Más tarde, bajo la influencia del español se le incluyeron la “e” y la “o”. El alfabeto básico general quechua está compuesto de 16 signos consonánticos y 5 vocálicos. En el idioma quechua las consonantes tienen más importancia que las vocales. En el quechua al igual que en el español el verbo es la parte principal de la oración.

En resumen, el quechua es una lengua de una estructura morfológica compleja, aglutinante, basada en el uso de sufijos. En el idioma quechua muchas palabras son polisilábicas y también yuxtapositivas. La estructura de la oración es de tipo sujeto-objeto-verbo.

2. Representación de los conceptos de tiempo y espacio en la lengua quechua

La representación del concepto de espacio habitado en la lengua quechua era el siguiente: La palabra *antisuyu* significaba habitantes de la región del imperio del Tahuantinsuyu. El territorio del *antisuyu* comprendía la parte oriental de los Andes, desde Quito hasta Bolivia, que más tarde dieron nombre a lo que hoy se conoce con el nombre de los Andes. Este territorio (*suyu* formado por cuatro (*tahu*) regiones se denominaban: chinchasuyu, collasuyu, antisuyu, contisuyu, que fue dividido por el Inca Tupak Yupanki. Su centro fue la ciudad de Cuzco, capital del imperio.

En este lugar se fundó el imperio Inca conocido hasta la conquista española como Tahuantinsuyu, que significaba “tierra de las cuatro partes del mundo unidas”.

Los antiguos incas creían que el universo no era infinito, sino limitado, y estaba dividido en tres zonas:

La zona superior o cielo se nombraba (*janan pacha*), y estaba habitada por los dioses celestes: el sol, la luna y las estrellas.

La zona media o tierra (*kay pacha*). Zona donde vivían los hombres, los animales, las plantas y ciertos espíritus terrestres.

La zona inferior o subsuelo (*ukjje pacha*). Residencia de los muertos y los gémines.

Para ellos el hombre era un punto del universo, pensaban que el hombre procedía de la naturaleza concretamente de Pachamama y según ellos el planeta tierra era el mundo del hombre.

Es de sumo interés ver como se expresa el concepto espacial en la percepción del tiempo en el idioma quechua. Las expresiones empleadas en la conceptualización cotidiana del tiempo en el quechua, se basa en la relación entre el ego y la trayectoria del tiempo, la concepción estacionaria y la concepción dinámica del tiempo, el uso de las dimensiones horizontal y vertical, y la ciclicidad del tiempo.

Algunos investigadores aseguran que en el idioma quechua así como en aymara el futuro se encuentra conceptualizado detrás y el pasado delante de las personas. Otros investigadores no están de acuerdo con esta aseveración. «Las expresiones espaciales usadas para hablar del tiempo son *ñawpaq*, que significa “delante”, para el pasado y *qhipa*, que significa “detrás” para el futuro. Hay que decir que estos adverbios no ubican el tiempo en relación con el cuerpo humano, sino ubican un intervalo temporal en relación a otro intervalo en la trayectoria del tiempo, por tanto, son modelos relativos que no están basados en el ego” (Faller).

“Además de la dimensión horizontal existe la dimensión vertical. Esta dimensión se refleja en las expresiones *wichay* que significa “subir” y *uray* que significa “bajar” y tampoco están relacionadas con el ego. Como en otros idiomas en el quechua se puede conceptualizar el tiempo estacionario y en movimiento en relación con el ego. *Chayay* significa “llegar” o *haykuy* que significa “entrar”.

El concepto de la ciclicidad diaria del tiempo en el idioma quechua se basaba en el aparente movimiento cíclico del sol. El tiempo se conceptualiza como una línea inclinada consistente en puntos de tiempo a base de (*uray-y-wichay*) .

En el quechua la ciclicidad del tiempo se expresa por la hora cero (la salida del sol), o sea, el sol sube hasta el zenit y baja al atardecer entrando en la noche; la línea sigue bajando hasta la media noche y nuevamente la subida de la mañana (*tatamanta wichay*), *kuska p'unchaw kinray* significa «recta del medio día», *inti haykuy uray* significa «bajada de la entrada del sol»; *tuta haykuy uray* – «bajada de la noche», *kuska tuta kinray* significa «recta de la media noche», *pacha illariy wichay* – «subida del amanecer” (Faller).

La filosofía incaica afirmaba la concepción del tiempo circular. La duración de cada espiral de tiempo era de 500 años y al término de este período el mundo volvía a su estado inicial.

3. La unidad del tiempo y el espacio

El tiempo es espacio en quechua. Para designar el tiempo en el idioma quechua se usa el modelo relativo en la conceptualización del tiempo, no se conceptualiza el tiempo con relación al cuerpo humano. En la concepción relativa del tiempo existen expresiones estáticas y dinámicas. “El tiempo es movimiento, el tiempo se mueve desde el futuro hacia el pasado a través del presente, y une un espacio desde arriba”.

“En Occidente es universalmente aceptado el concepto del espacio tridimensional, cuyas características principales son: profundidad, amplitud, longitud y está estrechamente ligado con la dimensión del tiempo”. “En la filosofía incaica los términos «Espacio y tiempo» se definen con una misma palabra: *Pacha*. Esto es la unión de dos elementos tan diferentes, aunque inseparablemente unidos -la estática y la dinámica. “Tal interpretación del espacio y el tiempo inevitablemente conllevaba a borrar los límites no sólo entre estos dos conceptos filosóficos básicos, sino entre el presente y el futuro” (Faller).

Pomo de Ayala (1532-1616) cronista indígena, perteneciente a la nobleza indígena interpreta de otro modo las partes componentes del *Pacha*:

- Dos espacios básicos – *Janán y Ucchu*;
- Dos espacios sincréticos (intermedios, transitorios) – *Tixi y Calla*

Cay *Pacha* el concepto más general de la filosofía incaica que abarca absolutamente todo lo que existió alguna vez, existe y existirá en los límites de lo visible y fuera de ellos (Pomo Huama de Ayala 1987: 81).

Otro cronista indígena Pachacutec Salkamaywa originario de una familia noble de los indios aymará, autor de una de las crónicas más interesantes de comienzos del siglo XVII, destacaba tres subespacios básicos” dos visibles – *Janan* (alto-celestial) y *Urin* (bajo-terrenal) y uno invisible – *kinrainin*. La raíz de esta palabra en quechua significa horizonte.

El término *kinrai* se utilizaba para designar el ángulo de inclinación del objeto con relación a la línea del horizonte. Los incas al observar como se alejaba un navío de la costa, decían que se iba a *kinrainin*) es decir, tras los límites de lo visible. Un espacio hipotético invisible al observador.

Para los habitantes de una vereda situada al pie de un costado de la montaña, los habitantes de la población vecina situado al otro lado de la misma montaña se denominaba *kinrai-runá*, es decir, “gente tras el

horizonte”. Los caminos reales de los incas construidos en las pendientes de las montañas se llamaban con el nombre de *kinrai-ñan* camino tras el horizonte”.

Según Poma Huamán de Ayala, el término *calla* es el “espacio que se pierde tras el horizonte”, es decir, casi lo mismo que *kinrai*. Más adelante, él interpreta el término *calla* como la “frontera del mundo subterráneo” o del infierno, tomando en cuenta el cristianismo. Él consideraba que el término *tixi* independientemente del término *calla* designa una frontera espacial-temporal. Por ejemplo el significado de la palabra *calla* en el quechua moderno a la pregunta ¿dónde se encuentra tu aldea? El indígena contestaría “*caillyapi*”, que significa “cerca”, pero desde aquí no se ve”, “tras la montaña, tras la loma”, lo que es muy típico para los Andes si tomamos en cuenta el accidentado relieve, o sea, que llegar al lugar buscado solo es posible a través del *kinrai-ñan* que significa «camino tras el horizonte», por consiguiente, *calla* es el límite del mundo, pero del mundo invisible ó subterráneo, escondido tras el horizonte. Entonces, ¿dónde, en tal caso, se encuentra la frontera del mundo visible, real? Todas las crónicas responden igual a esta pregunta: dicha frontera es *tixi*, que limita los mundos *javac* (zona más alta del cielo), *janán* (bóveda celeste, firmamento) y *urín* (tierra donde habitan las personas, animales y plantas). La concepción de *tixi* y *calla* como “sincretizadores del espacio cósmico”.

Este ha sido un breve intento de exponer un tema tan interesante y que actualmente despierta el interés de muchos estudiosos de las culturas que se desarrollaron y florecieron en América antes de la conquista de los Españoles.

BIBLIOGRAFÍA

1. Díaz Guzmán V.E. Filosofía en el antiguo Perú. Lima. 1991
2. Faller M. La metáfora del tiempo en el Quechua. URL: <http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/martina.t.faller/documents/Faller-Cuellar.pdf> (04.04.2011)
3. Moratos L. Gramática quechua. URL: http://lengamer.org/admin/language_folders/quechuadecusco/user_uploaded_files/links/File/MANUAL_GRAMATICA_QUECHUA.pdf (08.04.2011)
4. Poma de Ayala F.G. Primer Nueva crónica y buen gobierno con notas y de John V.Murra, Rolena; Adorno Jorge. Madrid. 1987.

Е.А. Протокилова (Ростов-на-Дону)

**ЛИТЕРАТУРА КАК СПОСОБ
САМОИДЕНТИФИКАЦИИ
(к вопросу о сущности и специфике
латиноамериканской культуры)**

Литература – ответ на вопросы о самом себе, которыми задается общество.

О.Пас, Tiempo nublado

El problema de la identidad cultural es muy actual en la época de la globalización. Pero tomando en cuenta ciertas causas, en Latinoamérica este problema tiene una importancia particular. Hechas por los autores latinoamericanos, las tentativas de entender su singularidad usando “la Palabra” revelaron que la literatura tiene la capacidad de mostrar rasgos característicos de “su” cultura y reflejar la realidad “irreal” (por opinión europea). De este modo, la literatura se hizo uno de los medios de la autoidentificación cultural del Nuevo Mundo.

Термин «транскультурации», введенный уже в 30-40-е годы XX века кубинским антропологом Фернандо Ортисом, подразумевает под собой появление в результате культурного взаимодействия новой культуры. Плод транскультурации – это не гибридность или эклектизм, это новая человеческая культурная субстанция, создающая новые культурные феномены. Транскультурация на территории Латинской Америки – сложный и окончательно не завершенный процесс. Вследствие этого, а также учитывая возрастающее влияние глобализации и стирание культурных границ, вопрос определения идентичности для молодой латиноамериканской культуры представляет особый интерес и является актуальной исследовательской задачей.

Культурная идентичность формируется в процессе становления культурной общности, на основе выбора и формирования места в межкультурном взаимодействии путем принятия определенных образов и стиля. Среди компонентов культурной идентичности, как правило, выделяют историческую память, культурные традиции и достояния, формы их осознания. Культурная же идентификация –

это процесс достижения культурной идентичности, отождествление и приспособление индивида в культуре.

Несмотря на то, что в контексте культурной феноменологии, в данном случае литературы, можно наглядно продемонстрировать и доказать теоретические аспекты исследуемой проблематики, изучение культурной идентичности сквозь призму литературы включает в себя и определенный риск. Это связано, прежде всего, с тем, что оба понятия – литература и идентичность – изначально противоположные. Идентичность тесно связана с идеей культурной традиции, которую необходимо предохранять от какого-либо влияния или изменения. Литература же по своей природе претендует на свободу нововведения, она готова менять направления, течения, школы и т.п. Однако без преувеличения мы можем утверждать, что большая часть культурной идентичности Латинской Америки определилась благодаря ее литературе, в процессе формирования нового латиноамериканского романа. Литература, как и искусство, является отличным примером того, как могут гармонично сосуществовать европейский, индейский и африканский компоненты. Ряд авторов XX века, чьи имена известны не только определенному звену специалистов, но и широкому кругу читателей (среди таких М.А. Астуриас, А. Карпентьер, Г. Гарсиа Маркес, М. Варгас Льюса, Х.Л. Борхес, К. Фуэнтес, Х. Кортасар и др.), содержат в своих произведениях определенный набор общих категорий, констант, признаков, которые формируют общий субстрат культуры. При этом нельзя отметить, что они подчиняются какому-либо закону. Отнюдь нет, при поверхностном рассмотрении мы увидим как раз определенного рода анархизм, но при более глубоком анализе этот общий субстрат, общее культурное основание становится очевидным. Происходит идентификация тематических констант, символов, мифов, в которых выделяется американская специфика.

Возможности межкультурной коммуникации современного мира позволили реализовать диалогу культур и их достижений в различных сферах и полной мере. В связи с этим новое понятие «универсального» не обязательно должно соотноситься с границами западного мира. Вклад ибероамериканской литературы в данном контексте оказывается фундаментальным, а самое главное – необходимым для мирового сообщества.

Стоит уточнить, что, говоря о понятии «ибероамериканская литература», мы намеренно опускаем «национальное» и обращаемся к

«панамериканизму», используя термин С. Боливара. Тем самым подразумевая, что Латинская Америка, несмотря на все свои региональные специфические особенности, является сообществом, объединенным не столько языком (стоит учитывать португалоговорящую Бразилию и другие франко- и англоязычные страны), сколько схожим историко-культурным развитием и общей солидарностью, берущей свое начало со времен Войны за независимость.

Создание собственной традиции, реконструкция «своей» идентичности составляют внутренний смысл латиноамериканской литературы XX столетия. Преемственность для художника Нового Света несущественна, опыт предшественников не может в полной мере выразить латиноамериканский образ мира. Латиноамериканский писатель действует как Адам, давая названия вещам. Российский исследователь А.Ф. Кофман даже выделяет «адамизм» как константу латиноамериканской художественной культуры. Этот мотив ясно выражает мысль об «особости» латиноамериканского мира, состоящего из неизвестных европейцу вещей, а также идею того, что латиноамериканская культура не является тождественной ни Западу, ни автохтонному субстрату. Демииургической, мифотворческой силой насыщается само Слово. Вспомним в этом контексте первые строки знаменитого романа Г. Г. Маркеса: «Мир был еще таким новым, что многие вещи не имели названия и на них приходилось показывать пальцем» (Маркес, 2004: 5). Латиноамериканские авторы приняли возможность соединения в текстовом пространстве неких культурных праоснов, предлагая другой тип повествовательности и обозначая специфическую модель культуры. Неслучайно Р. Фернандес Ретамар утверждал, что латиноамериканское искусство слова требует расширения самого понятия «литература», заставляет заново определить и переквалифицировать ее жанры. А М.А. Астуриас говорил в своей Нобелевской речи о том, что латиноамериканские романы написаны не только словами, но и образами, они кинематографичны в силу того, что американские прозаики чувствуют себя обязанными, используя все богатство звучания и образности языка, обобщать голоса своих народов и утверждать свою самобытность.

Роман в особенности и литература в общем всегда обусловлены реальностью. Создатели художественного вымысла постоянно стремятся к правдоподобности, находя способствующие для этого «знаки» и «формы». Идентичность искала себя через литературу, которая старалась не только «понять» мир, но и «изменить» его. «Реа-

лизм» не был самодостаточным для выражения латиноамериканской реальности. Проза XX века предприняла смелый шаг «тотального освоения реальности» как в лингвистическом, так и в тематическом плане. Отличительной чертой латиноамериканской литературы XX века являются фантастические темы, порой преобладающие над реалистическими. Но это не значит, как замечает Марио Варгас Льюса, что так называемые фантастические темы не отражают реальности, принадлежат к области ирреального. Мечта и фантазия могут быть реальными, если художник сможет вдохнуть в них жизнь. У нового романа концепция реальности была более широкая, чем у предшествующего (костумбристского, теллургического), ибо она охватывает не только то, что люди делают, но и то, о чем они помышляют и что они придумывают.

Современная латиноамериканская проза выросла на границе реального и сказочного, и Карпентьер нашел хорошую формулу для определения ее двойственной природы – «чудесная реальность». «Девственность природы, особенности исторического процесса, специфика бытия, само открытие этого континента, по сути недавнее и оказавшееся не просто открытием, но откровением, плодотворное смешение рас, ставшее возможным только на этой земле, – все эти обстоятельства способствовали созданию богатейшей мифологической сокровищницы Америки, далеко еще не исчерпанной. Что же такое вся история Латинской Америки, как не хроника реального мира чудес?» (Карпентьер 1983: 30). Сюрреалистическая поэтическая реальность, которая в Европе была продуктом воображения и подсознания, в Америке предстала как объективная реальность.

Художник перешагнул за границы реальности. Уже в 40-е годы минувшего века в работах таких авторов, как Х.М. Аргедас и М.А. Астуриас, прослеживается обновление литературы с включением мифов, веры, аллегорий, «коллективного бессознательного» и магической мысли аборигенов. Х.Л. Борхес во «Всеобщей истории бесчестия» и «Вымыслах» ставит вопрос о возможности разработки универсального «реального искусства» или универсальной «литературной реальности». Но критерии для определения «хорошего» романа уже не должны обязательно совпадать с его «верностью» реальности. Форма и содержание начинают меняться. Но поиски идентичности продолжаются. Роман перестает быть только латиноамериканским. Он уже не подчиняется реальности, а ставит ее себе на службу. В отличие от авторов-

предшественников у новых романистов нет общей доминанты ни в темах, ни в стилях, ни в средствах выразительности: их сходство в их разнообразии. Они стремятся не просто отразить «какую-то» реальность, а выразить собственные взгляды и чаяния. Созданные ими художественные миры предстают как результат исследования действительности Латинской Америки на разных уровнях: психологическом, фантастическом, мифологическом.

Стоит не забывать, что латиноамериканская культура образовалась вследствие продуктивного межкультурного взаимодействия. Первичный контакт европейцев с автохтонным населением Нового Света произвел шокирующий эффект на обоих участников. Испания XV-XVI веков в исторической ретроспективе представляла собой становящуюся целостность, характеризующуюся диалогом иберокатолического, арабомусульманского и иудейского культурного начала. Это сосуществование различных элементов в недрах одного географического пространства имело многообразные формы связи и взаимодействия между ними. Возможно, поэтому Испании суждено было стать основой для другого культурного синтеза, самого грандиозного в истории человечества, – латиноамериканского. Ибо без опыта взаимодействия цивилизаций на Пиренейском полуострове был бы невозможен и латиноамериканский синтез. Именно качество «открытости», а не военные победы и факт господствующего социального положения иберийских завоевателей и их потомков в Новом Свете объясняет то, что ибероевропейское начало сыграло главенствующую роль в процессе созидания новой культуры.

Однако, как замечает О. Пас, в Америке испанская эксцентричность воспроизводится и приумножается в несколько раз, особенно в регионах с большой культурной традицией, таких как Мексика и Перу, где конкистадоры попали под влияние не только географии нового континента, но и его истории, которую они уж точно не ожидали здесь обнаружить. Испанцы более не ощущают себя европейцами, а индейцы перестают быть хозяевами своей родины. Чувство обособленности, потерянности, одиночества жители Нового Света проносят внутри себя сквозь века. И эти чувства в XX веке выливаются в Слово, в творчество. Вследствие этого проблематика одиночества так явно прослеживается у ряда авторов. Это и одиночество власти в «Осени патриарха», «Превратностях метода», «Сеньоре президенте», «Веке просвещения», для передачи которого используется прототип латиноамериканского диктатора – «мифологического

чудовища нашей эпохи». Это одиночество в любви, которое проносят в себе супруги Крус («Смерть Артемио Круса») и супруги Урбино («Любовь во время чумы»), жители коротасаровского Города («62. Модель для сборки») и др., в котором герои либо не могут открыться друг другу, ощущая пред собой невидимую преграду, будто бы возникшую из самых основ человеческого бытия, либо же, осознавая свои чувства, не могут соединиться по причинам, продиктованным обществом. Конфликт любовного одиночества разрешается далеко не во всех случаях, зачастую по причине того, что автор сам не представляет возможным подобное разрешение, что обусловлено более глубинными основаниями сознания – чувством всеобщего одиночества. Полемизируя на эту тему, Г.Г. Маркес признает одиночество характерной особенностью человека в Америке, показывая в своих произведениях (самое знаменитое из которых описывает столетнюю историю этого самого чувства в семье Буэндия) глубокое отчуждение американского человека, отсутствие взаимопонимания между людьми. В этом отношении нельзя не отметить книгу О. Паса «Лабиринт одиночества», где он не только не боится говорить об этой особенности человеческого существования, но и глубоко анализирует данную проблему. Автор широко раскрывает диалектику одиночества, начиная с индивида и кончая современным мировым сообществом, он также признает, что результат незавершенности поиска своего «Я», своей идентичности мешает осуществлению полноценного бытия народа, делает его потерянным, одиноким: «И все мы остаемся в своем одиночестве, не надеясь, а страшаясь вернуться в мир. Для нас невыносимо присутствие ближних. Замкнутые в себе, разорванные и отчужденные, мы попусту истощаем выпавшее нам одиночество, не находя искупления вовне и творческой силы внутри» (Пас, 2000: 182). Но «одиноким не значит неполноценный, просто он не такой как все». Историю своей страны и всей Латинской Америки знаменитый мексиканец видит в непрекращающихся поисках своих истоков, своего начала. Латинская Америка искала свое настоящее за пределами континента, а нашла внутри себя, замурованным, но все-таки еще живым, неугасаемым. Таким образом, поиски современности привели к обнаружению «своей» истории. «Второе» открытие континента в XX веке, произведенное археологами, этнологами, историками, литераторами и другими исследователями, подарило миру важный урок: традиция тесно взаимосвязана с современностью, они могут питать и дополнять друг друга, друг без друга они испаряются.

Таким образом, возвращение к истокам, установление связи с прошлым, – еще одна константа латиноамериканской культуры и, как следствие, литературы XX века. Ни настоящее, ни будущее не имеют для латиноамериканского сознания той значимости, какое дает прошлое. Настоящее взаимосвязано с прошлым; именно в прошлом, к которому с ностальгией обращаются писатели, человек может найти искомое. В латиноамериканском сознании прошлое выступает важнейшим средством самоидентификации. Обращение к теме прошлого может происходить либо стихийно, либо сознательно. Стихийное проявление выражается в использовании древних мифических и религиозных сюжетов, героев и т.д. Осознанное обращение к прошлому же открыто заявляется в многогранной культурофилософской эссеистике уже упомянутого Паса. Для него нет ничего безвозвратно ушедшего, нет мертвого. Настоящее вбирает в себя прошлое, включая самое отдаленное: «Все замкнулось на себе, я вернулся оттуда, откуда начал» (Пас 2000: 26).

Обращение к прошлому, к обратимости времен присутствует практически в каждом произведении А. Карпентьера. Это и «Возвращение к истокам», где время безостановочно двигалось назад, где «все преобразовывалось, возвращаясь к своему первобытному состоянию» (Карпентьер, 1989: 34). Это и «Царство земное», в котором Ти Ноэль «ощутил себя таким древним, будто прожил века и века» (Карпентьер, 1988: 103). Это и «Весна Священная», где жизненный путь героини, совершающей дело всей своей жизни – постановку балета Игоря Стравинского, – символизирует собой путь к корням, к первоосновам культуры, как «своей», так и универсальной. Действие повести Х. Рульфо «Педро Парамо» и вовсе движется по спирали: от настоящего к прошлому, в котором сюжетная линия и завершается. Ретроспективной жизненного пути богатого и влиятельного мексиканца Артемио Круса оборачивается сюжетная линия знаменитого романа К. Фуэнтеса. В обращении к прожитым событиям раскрывается не только жизнь одного человека, но и судьба континента, насыщенного событиями и эмоциями, не раз стоящего на пороге жизни и смерти.

Стоит отметить, что в отличие от европейской художественной традиции, резко противопоставляющей «жизнь» и «смерть», латиноамериканская эти понятия может не только не противопоставить, но и слить воедино («Самая опасная и пугающая форма жизни – смерть»; «просто-напросто смерть заживо»; «подлинно глубокий и

всеобщий культ жизни есть вместе с тем и культ смерти, их друг от друга не оторвать») (Маркес, 2000: 353; Пас, 2000: 177). Человек в латиноамериканской культуре не боится встать лицом к лицу к смерти. Он украшает дома черепами и ест булочки в форме костей в День всех усопших, забавляется анекдотами над «плешивой», но это панибратство не отстраняет самого вопроса: что же такое смерть? Вопрос смерти как самопознания выходит на первый план и в литературе: «Смерть нас пленяет. Смерть нас привлекает... Умирая, мы словно тонем в самих себе, словно захлебываемся в своем сердце, словно с поверхности кожи падаем в пропасть души» (Пас, 2000: 172). О смерти не бояться говорить («История одной смерти, о которой знали заранее»), на смертном одре герои готовы заново пережить самые значительные события, данные судьбой («Смерть Артемио Круса»), в атмосфере, угрожающей смертью, не стесняются самых глубоких чувственных переживаний, более того, смерть их только обостряет («Любовь во время чумы»), призрак смерти является неотъемлемым спутником нового политического порядка (образ гильотины в «Веке Просвещения»). «Смерть – плод настоящего. От нее не уйдешь, она часть жизни. Достойная жизнь требует достойной смерти. И мы должны научиться смотреть смерти в лицо» (Пас, 2000: 33). Латиноамериканец не ищет чужой смерти, он ждет «свою», которая способна воссоединить со «своей» культурой, возникшей на границе дихотомии «жизнь-смерть». Вследствие чего «латиноамериканская смерть» носит преимущественно насильственный характер. Как говорится, настоящий мужчина в постели не умирает.

В культурном пространстве Нового Света складывается особое понятие – виоленсия, которое является сложнейшим комплексом, реализуемым на разных уровнях: социальном, коллективном, индивидуальном; фольклорного и литературно-художественного сознания; как реальный феномен, выраженный в мужчине-мачо со свойственными ему психическими реакциями. Виоленсия – это продукт Нового Света, полученный в результате междивилизационного взаимодействия. Историческая драма, развернувшаяся на пространствах Американского континента, и специфические черты, присущие культурам-участникам указанного взаимодействия, суммировавшись, образовали эту сущностную характеристику, присущую латиноамериканцам. Впоследствии виоленсия подкреплялась Войной за независимость, нескончаемыми революциями, диктатурами и мятежами, пока окончательно не укоренилась в сознании. Как от-

мечают исследователи феномена «виоленсии» (А. Дорфман, А. Кофман), в латиноамериканской литературе само слово практически не встречается, однако каждый видный представитель латиноамериканского литературного течения XX века касается этой тематики в своих произведениях. Особого успеха на поприще описания проявлений виоленсии добился М. Варгас Льюса. Его произведения «Город и псы», «Зеленый дом», «Война конца света», «Разговор в “Соборе”» буквально переполнены насилием и его проявлениями. Но стоит отметить, что образ виоленсии переплетается с образом «своего» пространства и зачастую этим пространством и порождается. Герой Р. Гальегоса Сантос Лусардо вынужден прибегнуть к насилию и отказаться от цивилизаторских проектов, ибо это единственный возможный выход в жестоких условиях бескрайних льяносов. Виоленсия – это необходимое звено между миром и героем в попытке достижения связующей гармонии, это ответ на вызов природы, социальной среды, это неизбежность в пространственно-временном континууме Нового Света. В «Зеленом доме» сержант Литума насилует индейку Бонифацию, после чего они заключаются браком, а впоследствии эта самая Бонифация и вовсе становится его единственной кормилицей. Пас называет убийство «связью и освобождением, оно сродни празднику или исповеди. Отсюда драма убийства, его поэзия, его своеобразное величие» (Пас, 2000: 178). Темы насилия, смерти, одиночества, любви, прошедшего, истории, праздника, чуда (список не является окончательным и имеет продолжение) перетекают одна в другую, то противопоставляясь, то сливаясь воедино. Эти темы, укоренившиеся в сознании, образуют самобытную картину мира и раскрывают латиноамериканскую идентичность.

Поиском этой культурной идентичности, своих корней и истоков, сущностных черт и специфических признаков, собственных мифологем и поэтики характеризуется сегодня процесс роста древа латиноамериканской культуры. «Сегодня» означает в данном контексте лишь то, что процесс культурообразования в Новом Свете еще не подошел к финальному рубежу. Несмотря на вырисовывающиеся очертания, эта молодая культура является все еще пластичным материалом в руках художника. Какие окончательные очертания он ей придаст, в какие цвета раскрасит – зависит только от него. Под художником в данном случае понимается все сообщество людей, населяющих обширные пространства, которые простираются к югу от Рио-Гранде до Магелланова пролива. Но только из-

бренные свыше становятся «гласом народа». Хороший пример показала латиноамериканская литература XX столетия, проанализировавшая полтысячелетия своей и всеобщей истории, прошедшей с момента открытия Христофора Колумба. Теперь уже западная традиция, переживая внутренний кризис, обратилась к латиноамериканской культуре, ища ответы на вечные вопросы. Признание мировой общественности сделало литературу Латинской Америки общепланетарным достоянием. Таким образом, латиноамериканское Слово и литература в целом не просто совершили прорыв в прошедшем столетии, они взяли на себя уникальные функции выявления, реконструкции, построения и оценки своего собственного облика, мировоззренческой картины мира, собственной культурной идентичности. Исследование этого феномена должны быть продолжены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. История литератур Латинской Америки. Очерки писателей XX века. М., 2005. Кн.5. С. 354-380.
2. История литератур Латинской Америки. XX век: 20 – 90-е годы. Кн.4. Ч.I. С. 5-105.
3. Кофман, А.Ф. Латиноамериканский художественный образ мира. М.: Наследие, 1997.
4. Шемякин, Я.Г. Европа и Латинская Америка: Взаимодействие цивилизаций в контексте всемирной истории. М.: Наука, 2001.
5. Ainsa, F. Identidad cultural de Iberoamerica en su narrativa / F. Ainsa. Madrid, 1986.
6. Iberica Americans. Латиноамериканская культура в дискуссиях конца XX – начала XXI веков. М.: ИМЛИ РАН, 2009.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Асуэло, М. Те, кто внизу; Гальегос, Р. Донья Барбара; Астуриас, М.А. Сеньор Президент / Библиотека Всемирной Литературы. М.: Художественная литература, 1970. Т. 133.
2. Варгас Льоса, М. Вожаки. М.: Азбука-классика, 2004.
3. Варгас Льоса, М. Зеленый дом. М.: Азбука-классика, 2003.

4. Карпентьер А. Проблематика современного латиноамериканского романа // Писатели Латинской Америки о литературе. М.: Радуга, 1983.
5. Карпентьер, А. Весна Священная. М.: Радуга, 1982.
6. Карпентьер, А. Возвращение к истокам. М., 1989.
7. Карпентьер, А. Царство земное. Век Просвещения. Концерт барокко. Арфа и тень. М.: Радуга, 1988.
8. Кортасар, Х. 62. Модель для сборки. Харьков: Фолио, 2003.
9. Маркес, Г.Г. История одной смерти, о которой знали заранее. М.: Кристалл, 2003.
10. Маркес, Г.Г. Любовь во время чумы. М.: Звезда, 2001.
11. Маркес, Г.Г. Сто лет одиночества. М.: Азбука-классика, 2000.
12. Маркес, Г.Г. Третье смирение. М.: Азбука, 2000.
13. Пас, О. Освящение мига. СПб.: Симпозиум, 2000.
14. Рульфо, Х. Педро Парамо. Равнина в огне. М.: Corpus, 2009.
15. Фуэнтес, К. Замаскированные дни; Аура; Кукла-королева; Смерть Артемио Круса. М.: Академический проект, 2001.

Ю.В. Тарасенкова (Москва)

АНЕКДОТ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ МИРА

Los chistes que contienen componentes étnicos y nacionales específicos son las fuentes de la lingüística cultural, ellos ayudan a descubrir y comprender el carácter nacional del país.

В последнее время в русле исследований в области когнитивной лингвистики все большее внимание уделяется анализу юмористического дискурса. Чем же вызван данный интерес?

Исследования отечественных и зарубежных ученых (В.В. Виноградов, А.А. Щербина, В.И. Карасик, У.Э. Суворова, Д.Р. Шмит и др.) показали, что анекдоты представляют собой большую ценность в области лингво-культурологических исследований. Они помогают раскрыть и понять языковую картину стран изучаемого языка. Через призму юмора мы знакомимся с реалиями страны и особенностями национального характера народа.

Мы предлагаем рассмотреть испанские анекдоты с содержанием этнических и национально-специфических компонентов, которые являются настоящим кладом лингвокультурологической информации.

1. Этнические анекдоты

Анекдоты на этническую тему представляют собой один из наиболее древних пластов данного жанра. С древнейших времен человек, осваивая новые территории, вступая в контакты с представителями других народов, соотносил себя как носителя своей культуры с другими людьми. Так формировались стереотипы, которые стали основой данного цикла анекдотов. Среди них существуют как автостереотипы, отражающие то, что люди думают сами о себе, так и гетеростереотипы, касающиеся представителей других культур. Автостереотип подчеркивает специфические и значимые черты национального характера. Гетеростереотипы, напротив, есть не что иное, как совокупность представлений о самобытных характерах других культур. Как правило, именно последние служат фундаментом для создания «этнических» анекдотов. Стереотипы разделяет большинство людей, но они могут меняться в зависимости от исторической, международной, а также внутривластной ситуации в той или иной стране.

Для испанской лингвокультуры характерно большое количество анекдотов, персонажами которых являются жители национальных автономий и отдельных городов.

Наиболее популярны анекдоты о *leperos* – жителях андалусийского города Лепе (на популярном испанском интернет-сайте <http://www.chistemania.com/mara.php> они составляют 1/3 от общего числа предложенных «этнических» анекдотов). Обитатели города Лепе славятся наивными дураками. В русских анекдотах аналогами данных персонажей выступают чукчи.

– ¿Por qué los de Lepe no toman
leche fresca?

– Porque la vaca no entra en la nevera...

– Почему жители Лепе не пьют
холодное молоко?

– Потому что корова не помещается в холодильник...

Конечно, в действительности жители города Лепе далеко не глупы. Причина данного стереотипа кроется в предвзятом отношении горожан к непосредственности обитателей этого аграрного андалусийского городка. Сами обитатели Лепе не обижаются на подобные шутки, а даже наоборот – они превратили свой город в центр юмора и устраивают специальные юмористические фестивали, зарабатывая на этом неплохие деньги.

В Испании очень популярны анекдоты о жадных каталонцах:

Un catalán está muriendo de viejo en la cama. Ya agonizando, llama a su hijo y, sacando un reloj de oro y brillantes de debajo de la almohada, le dice:

– Este reloj lo compró mi tatarabuelo. De él, pasó al bisabuelo. De él, al abuelo. De él, a mi padre y de mi padre, a mí. ¿Te gusta el reloj?

– Bueno, padre. No es el momento, pero sí, me gusta.

– ¡Te lo vendo!

Старый каталонец умирает. Лежа на смертном одре, зовет сына, вытаскивает из-под подушки золотые часы с бриллиантами и говорит:

– Эти часы купил прапрадедушка. От него они перешли к моему прадедушке, потом от дедушки к отцу и, наконец, ко мне. Тебе нравятся часы?

– Отец, сейчас не самый подходящий момент, но они мне действительно нравятся.

– Я тебе их продаю!

Возникновение данного стереотипа объясняется тем, что *Каталония* – самая большая (32,2 тыс. кв. км) и населенная (около 6 млн человек) испанская автономия. В настоящее время на долю этого автономного сообщества приходится до 25 % ВВП всей страны. Предпосылки того, что Каталония является одним из основных двигателей экономики Испании и одним из наиболее промышленных ареалов во всей Зарубежной Европе, формировались на протяжении веков. Уже в начале XIV столетия каталонские города – центры торговли и ремесла – достигли наивысшего расцвета. В характере каталонцев сложились такие качества, как предприимчивость, трудолюбие, активность, склонность к разумной практической деятельности, что было интерпретировано в анекдотах как жадность.

Жители другого региона Испании – арагонцы – отличаются упрямостью:

- | | |
|--|---|
| – ¿Cómo metes a 300 aragoneses dentro de un seiscientos? | – Как заставить 300 арагонцев влезть в Сеат 600? |
| – Diciéndoles que no caben. | – Сказать, что они не влезут. |
| – Y ¿cómo los sacas ? | – А как вытащить их оттуда? |
| – Diciéndoles que en la esquina hay uno más pequeño. | – Сказать, что за углом есть автомобиль поменьше. |

Как указывает в своей диссертации А.А. Синявский, «на характер нынешних жителей Арагона, по мнению разных авторов, повлияли, прежде всего, суровый климат и горный рельеф» (Синявский 2007: 166). Так, Гиппократ писал в своих сочинениях: «Те, которые населяют страну ровную, обвеваемую ветрами и обильными водами, отличаются огромным внешним видом тела, похожи между собою, духом немужественным и кротким. Но те, которые занимают тощие и сухие места, лишённые воды... по нравам и стремлениям духа они самолюбивы, горды и упорно держатся принятого мнения» (Гиппократ 1996: 304).

В анекдотах данного цикла баскам приписывается чрезвычайное высокомерие:

Un padre de Bilbao cuando su hijo se marcha a estudiar fuera:

– Hijo mío, ya sabes que cuando estés por ahí, fuera, tienes que tener buena educación, y no preguntar a nadie de de dónde es.

– Dice el hijo: Aiba la ostia...y ¿por qué no le tengo que preguntar a nadie de dónde es?

– El padre: Pues porque si es de Bilbao, ya te lo dice y si no es de Bilbao, no le tienes que hacer pasar vergüenza.

Отец (баск) наставляет своего сына, который уезжает учиться в другую область Испании:

– Ну, сынок, когда ты будешь вдали от дома, ты должен вести себя воспитанно, не спрашивать у каждого человека, откуда он родом.

– Вот те на, а почему это я не должен про это спрашивать?

– Ну, потому что если человек из Бильбао, он сам тебе скажет, а если нет, то негоже человека позорить!

Баски – этнически самобытная народность. Они отличаются особым характером, языком, культурой и обычаями. Страна Басков имеет собственный парламент, полицию, радио, два телеканала, двуязычную систему образования, свою налоговую систему. Причину

этой самобытности довольно ярко объясняет в своих лекциях *доктор исторических наук, профессор МГИМО С.М. Хенкин*. С XIII в. у басков существовал специфический режим политико-административного самоуправления. «Поскольку Страна Басков, в отличие от большей части Испании, не была завоевана мусульманами-арабами, то все ее жители по праву считались благородными, т.е. идалго... Баски получали юридически высокий статус не за особые заслуги, а просто по праву рождения. С XVI в. местные историки-хронисты изображали басков как предшественников испанцев на Пиренейском полуострове, «исключительный», «богоизбранный» народ, земли которого с древних времен обладают суверенитетом, отличаются демократическим устройством и всеобщим равенством». Тот факт, что на протяжении столетий баски с малых лет «впитывали иррациональную этническую мифологию собственной исключительности» и породило стереотип об их чрезвычайном высокомерии» (Хенкин, www).

Галисия расположена на северо-западе Испании, это район оригинальной культуры, богатого фольклора и собственного галисийского языка. В этнических анекдотах галисийцы представлены как глупый и недоверчивый народ (вероятно, из-за их непохожести на жителей остальных регионов страны):

- | | |
|---|---|
| – ¿Por qué los gallegos se bañan con la puerta abierta? | – Почему галисийцы моются с открытой дверью? |
| – Para que no los espíen por la cerradura. | – Чтобы за ними не подсматривали в замочную скважину. |

Как мы видим, в этнических анекдотах особую роль играет понятие «стереотип». Этнический стереотип в этой связи можно определить как «упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо этнической группы или общности, с легкостью распространяемый на всех ее представителей» (Платонов, Почебут, 1993: 103). Иначе говоря, стереотип отображает индивидуальную форму восприятия народа, его субъективную оценку действительности. Изучение стереотипа, столь ярко представленного в анекдотах, помогает лучше понять механизм общественного восприятия народа. А так как его корни уходят глубоко в факторы социального порядка, перед нами открываются причины психологического поведения этноса, весьма значимые в области межкультурной коммуникации.

2. Анекдоты, специфические для испанской лингвокультуры

Хотя во многих существующих типологиях юмористического дискурса категория «анекдоты, специфические для испанской лингвокультуры» отсутствует, мы, проанализировав около тысячи испанских анекдотов, пришли к следующему выводу: многие анекдоты, отнесенные к другим тематическим группам, следует рассматривать через призму специфики культуры Испании. Язык и культура неразрывно связаны между собой. Интерес к языку неизбежно вызывает интерес к народу, говорящему на нем. Подлинное понимание и плодотворное общение невозможны без знания культуры другой страны. «Множество языков нужно культуре именно потому, что ее информационное содержание многосторонне богато, и каждый специфический информационный процесс нуждается в адекватных средствах воплощения» (Каган, 1996: 16). Одним из таких средств являются анекдоты данной категории.

В этой группе анекдотов мы предлагаем рассмотреть следующие подгруппы: танцы, коррида и национальная кухня (гастрономия).

Жемчужиной богатой испанской культуры является фламенко – происходящий из Андалусии танец свободы и любви, который представляет собой слияние музыкального сопровождения (toque), пения (cante) и танца (baile).

Flamenco con sentimiento

Están dos sevillanos presumiendo del sentimiento, que ponen cuando cantan flamenco, y dice uno:

– El otro día estaba cantando unas soleares, oye, cómo me saldrían, que había una imagen de la virgen se le saltaron las lágrimas de la emoción al oírme.

– Eso no es nada. El otro día estaba yo cantando unas seguirizas, fíjate cómo las canté que había un crucifijo, se bajó el cristo y me dijo: tú sí, que cantas bien, no ese desgraciado que hace llorar a mi madre.

Чувственное фламенко

Два севильца рассказывают друг другу о том, какое чувство они вкладывают во фламенко:

– На днях я пел солеарес, да так чувственно, что из глаз Божьей Матери, изображенной на иконе, потекли слезы от волнения.

– Да это что? Вот я недавно пел сегидильи, и как только закончил петь, представь себе, с распятия сошел Иисус и сказал мне: «Вот ты поешь хорошо, а не этот несчастный, который довел до слез мою мать».

Для полного понимания смысла анекдота, необходимо отметить, что помимо фламенко в анекдоте упомянуты еще два культурных компонента: солеарес (одна из основных форм – «palo» – фламенко) и сегидилья (испанская песня и быстрый танец). Данный анекдот указывает на реалию эмоциональной раскрепощенности, свойственной испанскому национальному характеру, которая, как в зеркале, отражается в искусстве фламенко.

Другую подгруппу цикла составляют анекдоты о корриде. Это неотъемлемая часть жизни и культуры Испании, ее душа, ее «визитная карточка», яркий, горячий, страстный символ страны. Как сказал испанский философ и писатель Хосе Ортега-и-Гассет, «*la historia del toreo está ligada a la de España, tanto que sin conocer la primera, resultará imposible comprender la segunda*» (Ortega y Gasset, 1980: 22) (История корриды неразрывно связана с историей Испании: не познав одно, не возможно понять другое (перевод наш. – Ю.Т.). Корни корриды уходят вглубь веков. Это шокирующее, никого не оставляющее равнодушным зрелище отражает бесстрашный дух испанца. Ведь тореадор серьезно рискует своей жизнью, а исход боя с быком зависит от его смелости и ловкости. На этом построены многие анекдоты. Например:

- | | |
|---|--|
| – Oye, ¿cómo te han ido las vacaciones? | – Как ты провел каникулы? |
| – Cojonudas, sólo tuvimos un pequeño problema... | – Зашибись! Только у нас была маленькая проблема... |
| – ¿Cuál? | – Какая? |
| – Fuimos un día a un cerro, un toro nos vio, comenzó a correr detrás de nosotros, suerte que mi primo con mucha sangre fría se paró delante del toro, le dio siete muletazos. | – Однажды мы поднялись на холм, бык, увидев нас, помчался за нами. К счастью, мой двоюродный брат абсолютно хладнокровно остановился перед быком, двинул ему раз семь. |
| – Joder con tu primo, no sabía que era torero... | – Обалдеть! Я не знал что твой брат тореадор... |
| – No, si lo que es es cojo. | – Да нет же. Он хромой. |

Для того чтобы понять, почему же слушатель принял брата рассказчика за тореадора, необходимо обратить внимание на то, что слово «muletazo» образовано от существительного «muleta»,

у которого есть несколько значений: 1) костыль; 2) мулета – оружие торeadора. В понимании слушающего реализовалось второе значение, поэтому он интерпретировал фразу «le dio siete muleta-zos» как «провел 7 приемов с мулетой», а не «нанес ему 7 ударов костылем».

Из анекдотов о корриде можно почерпнуть информацию и об особенностях национальной кухни, которую мы также выделяем в самостоятельную подгруппу. Например:

Un americano va de vacaciones a España, y un día en Sevilla, en un restaurante, hacen un sorteo y le toca el premio, que consiste en que puede degustar gratis la especialidad de la casa. Le traen dos grandes bolas de carne, que se come y le parecen deliciosas, y entonces pregunta qué son. Le dicen que son los huevos del toro que han matado en la corrida de esa tarde. El pobre hombre vomita, claro...

Al día siguiente, decide gastar una broma a sus compañeros de viaje, y les lleva a todos a este restaurante con la esperanza de que a alguno de ellos le toque el premio del sorteo... pero ¡cosas de la vida! le vuelve a tocar a él, y claro, como les ha dicho a todos sus amigos que aquello estaba buenísimo, no puede rechazar el plato. En fin, el caso es que se vuelve a comer los testículos, y cuando al cabo de un rato pasa cerca un camarero, le pregunta: – Oiga, ¿por qué hoy los huevos del toro eran tan pequeños? – Es que no eran de toro; hoy han pillado al torero.

Американский турист, приехавший отдохнуть в Испанию, зашел как-то в ресторан в Севилье. Ему повезло выиграть главный приз лотереи – бесплатную дегустацию фирменного блюда. Ему принесли два больших мясных шарика, которые показались ему необычайно вкусными. В ответ на «Что это за блюдо?», ему сказали: «Яйца убитого на корриде быка». Беднягу тут же и стошнило...

На следующий день он решил подшутить над друзьями, которые отдыхали вместе с ним. Он привел их в тот же ресторан в надежде на то, что кому-нибудь из них выпадет главный приз. Но, как обычно и бывает в жизни, главный приз достался ему. Расхвалив блюдо перед друзьями, он не мог от него отказаться. Когда же ему опять пришлось есть яйца, он спросил проходившего мимо официанта: – Почему бычьи яйца сегодня такие маленькие? – Вчера не повезло быку, а сегодня –торeadору...

То, что почитается в одной стране, может вызвать шок у представителей других культур. В Испании бычьи яйца – изысканное национальное лакомство. Для испанца съесть яйца быка, поверженного в корриде, – значит получить силу убитого быка. Иностранцу же это может показаться омерзительным. Подобное столкновение между своим и *чужим* «уставом» может создать трудности в общении, стать *причиной «культурного шока»*.

Итак, в настоящей статье мы рассмотрели, как через призму анекдотов отражается мир. В «этнических» анекдотах перед нами открывается мировоззрение испанцев, которые через призму собственной системы ценностей выражают свое отношение как к иностранцам (если речь идет о гетеростереотипах, имеющих, как правило, негативную окраску), так и к самим себе. С помощью автостереотипов мы узнаем о наиболее значимых качествах национального характера – как положительных, так и отрицательных, – испанцев, проживающих в разных регионах страны.

Танцы, коррида и национальная кухня (гастрономия) в совокупности представляют наиболее распространенные национально-специфические темы испанских анекдотов. Они построены на широком фундаменте, состоящем из системы лингвокультурологических особенностей страны. Без наличия багажа экстралингвистических знаний невозможно полностью уловить комический эффект этого вида юмористического дискурса. В свою очередь, тщательный анализ анекдотов данного цикла позволяет значительно пополнить нашу компетентность в области лингвокультурологических знаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гиппократ. Избранные книги / Пер. с греч. В. И. Руднева. М.: Сварог, 1994.
2. Каган, М.С. Философия культуры. СПб.: Эксперимент, 1996.
3. Платонов, Ю.П., Почебут, Л.Г. Этническая социальная психология. СПб.: Питер, 1993.
4. Chistemania. URL: <http://www.chistemania.com/mapa.php>
5. Синявский, А.А. Лингвокультурологический анализ испанских анекдотов: на материале пиренейского национального варианта испанского языка: Дисс... канд. филол. наук. М.: РУДН, 2007.

6. Хенкин, С.М. Регионы как соперники государства: опыт Испании. URL: www.mgimo.ru/files/34545/Khenkin-Regions-Spain.doc

7. Ortega y Gasset, J. Sobre la caza, los toros y el torero. Madrid: Alianza editorial, 1986.

Э.А. Вишнякова (Пятигорск)

ОПИСАТЕЛЬНЫЕ КОНТЕКСТЫ В ИСПАНСКОМ НАУЧНОМ СТИЛЕ

El presente artículo trata el contexto descriptivo y las particularidades estilísticas que tiene el discurso científico en el español.

Научная специализация – яркий признак современного мира. В связи с этим сейчас исследуются не языки вообще, а входящие в их состав функциональные стили, которые выполняют разные конкретные функции общения между людьми (разговорный, общественно-политический, официально-деловой, художественный, научный и технический).

Интерес к научному тексту, языку науки и техники обусловлен также и новыми задачами, поставленными современной научно-технической революцией перед прикладным и научным языкознанием. В основе решения комплекса данных задач, связанных с изучением языка науки, лежит многоаспектный анализ научного текста.

Основным материалом исследования послужили научные статьи по лингвистике. Выбор указанного жанра продиктован тем, что статьи составляют ядро научного стиля, определяющее его специфику. Именно в статьях стандарт научного стиля, на наш взгляд, находит свое наиболее яркое выражение.

Научный стиль испанского языка характеризуется явным преобладанием имени существительного над глаголом, широким употреблением имен существительных *tesis, ciencia, elaboración, proceso, investigación, ámbito, objetivo, circunstancia* и т.п. со значением признака действия, состояния, изменения. Рассмотрим следующий отрывок научного текста, рассказывающий нам о влиянии испанского портрета на развитие портретизма в Восточной Европе:

«La poca habitual adecuación entre métodos plásticos y código de ideas sociales hace posiblemente del retrato español la variante más perfecta de representación oficial de gala en Europa.

El alto nivel de formalización de los medios artísticos facilitó la amplia aplicación de la “fórmula española”: se difundió por toda Europa, incluyendo sus zonas central y oriental, circunstancia a la que los historiadores del arte no han prestado la debida atención, limitando con ello el ámbito de su influencia, el ámbito de influencia de la cultura española en esta esfera».

В данном фрагменте основную смысловую нагрузку несут имена существительные, что обусловлено номинативным характером научного изложения. Глаголы выступают здесь структурным элементом, соединяющим понятия, обозначающим действие, состояние.

Абсолютное большинство глаголов употребляется в форме настоящего времени. Они выражают чаще всего атрибутивное значение или значение констатации факта и выступают в отвлеченном временном значении (настоящее вневременное).

В результате проведенного анализа практического материала мы заключаем, что в научном стиле распространены формы 3-го лица единственного и множественного числа глаголов как наиболее отвлеченно-обобщенные по значению. Формы 1-го лица множественного числа глаголов характеризуются дополнительными смысловыми оттенками. Они обычно служат для обозначения каких-либо определенных, конкретных лиц, принимавших участие в данной работе. Сюда относится *creemos*, *afirmamos* (мы полагаем, мы утверждаем). Формы 1-го лица единственного числа глаголов и местоимение «я» в научной речи почти не употребляются, так как здесь внимание сосредоточено в первую очередь на содержании и логической последовательности его изложения, а не на субъекте.

Мы пришли к выводу, что формы 2-го лица единственного и множественного числа как наиболее конкретные практически не используются. В научной речи адресант и адресат отстранены; здесь важно не то, кто говорит, а то, о чем говорят, т.е. тема сообщения, содержание высказывания. Адресуется научная речь обычно не какому-то конкретному лицу, а неопределенно широкому кругу лиц.

В научном стиле активны союзы, предлоги и предложные сочетания, в роли которых могут выступать полнозначные слова, прежде всего существительные: *con ayuda de, previamente, tal como, a juicio de, por la simple razón de que, al respecto, depende de, comparando con* и др. Такие предлоги и союзы позволяют более определенно и точно по сравнению с простыми выражать смысл, так как круг их значения уже.

Отвлеченность и обобщенность научной речи на синтаксическом уровне выражается прежде всего в широком использовании пассивных (страдательных) конструкций, так как в них на первый план выдвигается действие, а не его производитель, в результате чего обеспечивается объективность и неличная манера изложения. Например:

Tiene como finalidad contribuir con un aporte novedoso a la comunidad científica (dentro del área que le corresponda).

En ella, desde una perspectiva formal, se realizan una serie de pasos que la diferencian de otro tipo de trabajos científicos...

Итак, мы выделили следующие стилеобразующие факторы испанской научной речи:

- 1) необходимость доходчивости и логической последовательности изложения сложного материала;
- 2) традиционность изложения;
- 3) достижение полноты изложения при отсутствии непосредственного контакта с получателем речи.

Выделенные нами особенности научного стиля в испанском языке таковы:

- 1) присутствие специальной лексики, терминов;
- 2) употребление слов только в прямых либо терминологических значениях;
- 3) употребление т. н. книжных слов;
- 4) отсутствует междометие;
- 5) отдается предпочтение пассиву;
- 6) в синтаксической структуре преобладают сложноподчиненные предложения;
- 7) характерны двойные союзы;
- 8) важную роль в раскрытии логической структуры играет деление на абзацы;
- 9) стереотипность синтаксической структуры;
- 10) особый характер выражения экспрессивности;
- 11) отсутствие эмоциональности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стилистика научного текста. Общие параметры. Т.2 (Текст) / Под ред. М.Н. Кожинной. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1996.
2. Actas de la I conferencia de Hispanistas de Rusia. Madrid, Ed. Por la Embajada de España en Moscú, 1994.

И.И. Давтянц (Ростов-на-Дону)

К ВОПРОСУ ОБ ИМПЛИЦИТНОМ ОТРИЦАНИИ В ИСПАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

El presente artículo se dedica a analizar cómo se realiza la negación implícita en las lenguas inglesa y española.

Будучи одной из фундаментальных категорий, лежащих в основе познания мира человеком, отрицание вызывает интерес у представителей различных областей знаний. Проблема выражения идеи отсутствия чего-либо освещается в философии, логике, психологии и во многих других науках. Традиционно большое внимание постановке проблемы отрицания уделяется в лингвистике. В первую очередь это связано с тем, что «для осуществления прагматических и познавательных целей в каждом языке должны иметься в наличии средства выражения утверждения того, что сказанное в предложении не является истинным» (Xuehui Wu, 2005: 53), при этом формы выражения и правила функционирования этих языковых средств в естественных языках различны.

Так, в английском и в испанском языках категория отрицания представляет собой многоликий феномен, проявляющийся не только на всех уровнях языка, но и на уровне широкого контекста. Кроме того, данная категория реализуется как посредством нейтральных отрицательных моделей, так и посредством отрицательных моделей, отражающих высокую степень эмоциональности адресанта. Для выражения отрицания могут использоваться и эксплицитные, и имплицитные средства, что обуславливает большие возможности в плане выбора средств и способов передачи значения данной категории в указанных языках.

Что касается *имплицитного*, или так называемого *невывраженного отрицания*, которое может быть заключено в самой семантике слова, в значении словосочетания, то оно, как правило, обусловлено контекстом / интонацией и предоставляет возможность «языковой игры». Данный вид отрицания особенно широко распространен в разговорной речи, характеризующейся широким употреблением кратких усеченных конструкций, в которых обычно эксплицируются рематические компоненты высказывания, в то время как тематические компоненты, известные говорящим из предыдущего высказывания / высказываний и ситуации, или имплицитуются, или замещаются. Обратимся к следующим примерам:

- | | |
|--|---|
| – Get the mail, Dudley. | – Trae la correspondencia, Dudley. |
| – Make Harry get it. | – Que vaya Harry. |
| – Get the mail, Harry. | – Trae las cartas, Harry. |
| – Make Dudley get it. | – Que lo haga Dudley. |
| – Poke him with your Smelting stick, Dudley (Rowling 1997: 33) | – Pégale con tu bastón, Dudley (Rowling 2001: 36) |

В данном случае в английском языке мы видим повелительное наклонение, подразумевающее имплицитный отказ выполнять требуемое действие. Точный повтор синтаксической конструкции здесь несет на себе дополнительную нагрузку – определенный комический эффект. В испанском же языке вместо повелительного наклонения переводчик использует структуру *que + Subjuntivo*, которая более свойственна для разговорной испанской речи, и смягчая повеление, приказ, распоряжение, выражает скорее пожелание. Кроме того, в испанском варианте отсутствует повтор глагола, что, несомненно, уменьшает комический эффект оригинала. Однако, несмотря на определенные различия, связанные с прагматическим потенциалом английских и испанских высказываний, очевидно, что и в том, и в другом языке имплицитное отрицание может реализовываться через *утвердительное предложение, которое является отрицательным по отношению к предыдущему высказыванию*. Отрицательный же компонент не эксплицируется.

По мнению многих исследователей, *контекст* является одним из самых распространенных средств образования имплицитного отрицания. В частности В.Ю. Меликян в своей работе, посвященной проблеме энантиосемии, т.е. «внутренней противоположности»

языковой единицы, указывает на то, что адресат получает указания для осуществления выбора, необходимого для понимания смысла высказывания. Выбор осуществляется на основе указаний, содержащихся либо в самом тексте (лингвистический контекст), либо вне текста (внелингвистический контекст). Так, для выражения *отрицания* охотно используется «маска» *утвердительной* конструкции, что придает речи большую выразительность, предоставляет возможность «языковой игры» (Меликян, 1996).

Таким образом, *утвердительные предложения*, употребленные в определенном контексте, могут иметь значение отрицания, и наоборот. Ср.:

«Just what I always wanted. To make fool of myself on a broomstick in front of Malfoy» (Rowling, 1997: 143)	«Justo lo que siempre he deseado. Hacer el ridículo sobre una escoba delante de Malfoy» (Rowling 2001: 123)
---	---

→ Из вышесказанного читателю становится абсолютно ясно, что Гарри меньше всего хотел бы опозориться перед Малфоем.

Довольно ярко эта функция проявляется в риторических вопросах:

«The cat didn't move. It just gave him a stern look. Was this normal cat behavior?» (Rowling, 1997: 6)	«El gato no se movió. Sólo le dirigió una mirada severa. El señor Dursley se preguntó si aquella era una conducta normal en un gato» (Rowling, 2001: 12)
--	--

→ Здесь нам сразу дают понять, что кот ведет себя очень странно.

«Really, Dumbledore, you think you can explain all this in letter?» (Rowling, 1997: 13)	«Dumbledore, ¿de verdad cree que puede explicarlo todo en una carta?» (Rowling, 2001: 19)
---	---

→ Конечно, понимаем мы, все это нельзя объяснить в письме.

«Did I say you could kiss me?» (Segal, 2003: 24) → В данном случае подчеркивается, что никакого разрешения на поцелуй не было, и оба об этом прекрасно знают.

Как мы видим, контекст способен стать средством выражения эмоционального смысла. Прямые лексические значения слов перестают формировать и определять внутреннее содержание речи, утвердительному предложению придается отрицательное значение (ироническое отрицание, по сути дела, может скрываться вообще за всяким предложением), словам положительной оценки характер осуждения и т.д. (Шмелев, 1958: 63).

Имплицитное отрицание, как было сказано выше, может заключаться и в самом значении слова, т.е. быть его компонентом. Это так называемое внутрилексемное отрицание. Однако следует различать данную разновидность имплицитного отрицания и многочисленные отрицательные слова, относящиеся к эксплицитным средствам выражения данной категории (отрицательные частицы, местоимения, наречия, предлоги с семой отрицания).

«You couldn't find two people who are less like us» (Rowling, 1997: 13) → <i>менее похожи на нас</i>	«No podría encontrar a gente más distinta de nosotros» (Rowling, 2001: 19) → <i>наиболее отличающиеся от нас</i>
--	---

В данном случае и в оригинале, и в переводе текста перед нами внутрилексемное отрицание. Однако при этом используются различные лексические и лексико-грамматические средства.

Приведем другие примеры реализации отрицательного значения слова при передаче имплицитного отрицания в английском и испанском языках:

1. «... (he) tried to kiss Dudley good-bye but **missed**...» (Rowling, 1997: 2)
2. «His **lack** of initiative in this matter...» (Fr. the cr. to the gr. sh. st. 2002: 11)
3. «... a las diez de cada mañana **excepto** sábados y domingos...» (Pérez – Reverte, 1999: 23)
4. «Nuestro público, como todo público **poco culto**...» (Unamuno, 2006: 7)
5. «El arma blanca tiene una ética de la que todas las demás **carecen**...» (Pérez – Reverte, 1999: 50)
6. «Los ataques **falsos** dobles se usan para engañar al adversario» (Pérez – Reverte, 1999: 53)

Итак, в обоих языках в наличии имеется большой набор слов, несущих отрицание в самом своем значении. Тем не менее отдельно следует сказать о подгруппе *антонимов*, которые являются одним из лексических способов выражения категории «противоположности» в языке. Антонимия является ярким средством для антитезных противопоставлений большой художественной выразительности:

1. – You look **stupid** and **rich**.
– You're wrong... I'm actually **smart** and **poor** (Segal, 2003: 10)

2. «**“Girls”**, he said bitterly. **“Old hags.”**» (Fr. the cr. to the gr: sh. st. 2002: 43)
3. – Let’s **run**.
– Let’s **stay and fight** (Segal, 2003: 61)
4. «**No muy bien. Mal**, supongo que es la palabra exacta...» (Pérez – Reverte, 1999: 28)

Интересны случаи употребления и так называемого *подразумеваемого отрицания*, где имплицитное отрицание является компонентом значения словосочетания:

1. «...with a disapproval **that was far from** being inarticulate» (Fr. the cr. to the gr: sh. st. 2002: 11)
2. «The husband is **too good** a man even **to** suspect her» (Fr. the cr. to the gr: sh. st. 2002: 60)
3. «**Le suplico me excuse**, señora» (Pérez – Reverte 1999: 60)
4. «¿Liberal? **Permita que me ría**, don Antonio» (Pérez – Reverte, 1999: 132)

Сравним:

«The Dursleys had a small son called Dudley and **in their opinion** there was no finer boy anywhere» (Rowling 1997:1)

«He looked back at the whispers as if he wanted to say something to them, **but thought better of it**» (Rowling, 1997:4)

«Los Dursley tenían un hijo pequeño llamado Dudley, y **para ellos** no había un niño mejor que él» (Rowling, 2001: 9)

«Se volvió hacia los que murmuraban, como si quisiera decirles algo, pero **se contuvo**» (Rowling, 2001: 11)

Особого внимания заслуживают случаи, когда имплицитное отрицание проявляется в предложениях, выражающих нереальное условие, желание (*сослагательное наклонение*). Так, в английском языке использование сослагательного наклонения в плане прошлого выражает действие, входящее в противоречие с реальностью:

1. «**If I were a sentimentalist...**» (Segal, 2003: 21)
2. «It was hard luck that he had no children. He **would have been an excellent father**» (Fr. the cr. to the gr: sh. st. 2002: 35)
3. «The thought crossed his mind that Evie **hadn’t been such a good woman she’d have been a better wife**» (Fr. the cr. to the gr: sh. st. 2002: 36)
4. «**I would like to have seen** the expression on her face, but strategy forbade my looking back» (Segal, 2003: 25)

В последнем примере на противоречие с реальностью указывает не столько сослагательное наклонение, сколько перфектный инфинитив.

Что касается использования сослагательного наклонения в испанском языке, то здесь в связи с особенностями функционирования Modo Subjuntivo данное условие (противоречие с реальностью) выполняется не всегда. Ср.:

1. «... **si fuera** una muñeca frágil e **inanimada**» (Ishiguro, 1999: 44) → т.е. она не является хрупкой игрушкой (используется Subjuntivo, есть противоречие с реальностью → перед нами имплицитное отрицание).

Но:

2. Me alegraba de que **estuviera** conmigo. – Я радовался тому, что ты был со мной (используется Subjuntivo, нет противоречия с реальностью → нет имплицитного отрицания, а выражается субъективное отношение к действительности).

Заканчивая рассмотрение способов передачи имплицитного отрицания в испанском и английском языках, необходимо отметить, что особого внимания заслуживают те случаи, когда имплицитное отрицание выражает *смягченную* форму значения отрицания, поскольку вместо того, чтобы отрицать факт, отрицание сводится к уходу от прямого ответа:

– Have you always been faithful to her? – ¿Figuran todos los implicados?
– Digamos que están los que deben
– More or less, you know (Fr. the cr. estar. (Pérez – Reverte, 1999: 14)
to the gr: sh. st. 2002: 51)

Несмотря на то, что отрицание здесь не выражено эксплицитно, перед нами действительно отрицательные ответы. Так, если мы рассмотрим выражение «*более или менее верен*», то увидим, что оно используется, когда указывают на неверность (нельзя быть более или менее верным). Следовательно, перед нами отрицательная предикация.

Отрицание в высказывании может быть не только ослаблено, но и усилено теми или иными средствами и способами. Причем экспрессия может быть выражена как на основе установленных языковых норм, так и с помощью отклонения от них. По мнению Н.В. Бондаренко, «отрицание и утверждение могут выражаться в языке с различной степенью их экспрессивности», так как язык богат

эмоционально-экспрессивными оборотами, различными оттенками отрицательной семы (Бондаренко, 1983). Интересно, что согласно данным фактологического анализа различия в английском и испанском языках касаются в основном эксплицитных, а не имплицитных средств выражения категории отрицания. С одной стороны, этот факт можно объяснить тем, что имплицитное выражение указанной категории, в отличие от эксплицитного, связано не столько с реализацией языковой системы, сколько с общими законами, характерными для мышления человека. С другой стороны, даже в этой сфере наблюдаются существенные расхождения, что приводит нас к вопросу об особенностях национального восприятия действительности, проблеме национальной идентичности и необходимости более глубокого исследования прагматического и когнитивного аспектов данного явления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаренко Н.В. Отрицание как логико-грамматическая категория. М.: Наука, 1983.
2. Зеликов М.В. Синтаксис испанского языка: особенности структуры предложений по характеру коммуникативной установки и цели высказывания. СПб.: КАРО, 2005.
3. Кривоносов А.Т. Отрицание в предложении и отрицание в умозаключении // Вопросы языкознания. 1986. №1. С. 35–49.
4. Меликян В.Ю. Синтаксические конструкции с противоположными значениями негопозитивности и оценки в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Р.-на-Д.: Изд-во РГПУ, 1996.
5. Титов В.Т. Функционально-семантическое поле и смысловая структура текста // Коммуникативные и прагматические компоненты в лингвистическом исследовании: межвуз. сб. науч. тр. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1995. С. 82–84.
6. Тохаева Ф.И. Об эмоционально-экспрессивном характере отрицания в современном карачаево-балкарском языке // Язык как система и деятельность. Р.-на-Д.: ООО «Сигма», 2005. С. 44–45.
7. Шмелев Д.Н. Экспрессивно-ироническое выражение отрицания и отрицательной оценки в современном русском языке // Вопросы языкознания. 1958. №6. С. 63–75.

8. Franch, J.Al., Blecua, J. M. Gramática española / J.Al. Franch, J. M. Blecua. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

9. Xuehui Wu. On the Scope of Negation in English // Sino-US English Teaching. – 2005 – Volume 2, No.9 (Serial No.21). <http://www.linguist.org.cn/doc/su200509/su20050912.pdf> (дата обращения: 1.03.2011).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. From the cradle to the grave: short stories // Oxford Bookworms Collection. Edited by Clare West. Oxford: Oxford University Press, 2002.

2. Ishiguro, K. Pálida luz en las colinas / K. Ishiguro. Barcelona: Editorial Anagrama, 1998.

3. Pérez – Reverte, A. El maestro de esgrima / A. Pérez – Reverte. Madrid: Alfaguara, 1999.

4. Rowling, J.K. Harry Potter y la piedra filosofal / J.K. Rowling. Barcelona: Salamandra, 2001. 284 p.

5. Rowling, J.K. Harry Potter and the philosopher's stone / J.K. Rowling. London: Bloomsbury Publishing Plc., 1997.

6. Segal, E. Love story / E. Segal. М.: Айрис – пресс, 2003.

7. Unamuno, M. Niebla / M. Unamuno. СПб: КАРО, 2006.

Ю.А. Дегтярева (Ростов-на-Дону)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ РИТОРИЧЕСКОГО ВОПРОСА В ИСПАНСКОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

El presente artículo se dedica a las singularidades del uso de la pregunta retórica en los textos publicitarios en español. Se estudia la realización de su componente pragmático basándose en varios criterios: organización fonética, sentido léxico de sus unidades, estructura gramatical de la pregunta y características morfológicas y sintácticas de la pregunta retórica.

Способность оказывать убеждающее воздействие посредством дискурса привлекала и продолжает привлекать внимание исследо-

вателей. Особо интересным данный вопрос представляется в рамках создания рекламы. Известно, что эффективность рекламного текста во многом зависит от использования определенных манипулятивных приемов. Уделение большого внимания рекламному сообщению способствует рыночной конкуренции. В связи с этим большую ценность для создателей рекламы представляют стилистические фигуры, причем одним из самых экспрессивных ресурсов оказывается риторический вопрос.

Существует множество подходов к выявлению специфики риторических вопросов. Однако рассмотрение прагматического аспекта данной стилистической фигуры в современной испанской рекламе вызывает особый интерес, поскольку основным критерием использования языковых средств в рекламном дискурсе является оказание прагматического эффекта, того воздействия, которое связано с целью сообщения и предопределяет отбор языковых средств и их комбинаторики.

Основываясь на положении Н.В. Карповской о том, что прагматические параметры различных языковых явлений в речи можно определить, обращая особое внимание на коммуникативную деятельность, осуществляемую индивидом с определенными мотивами и целями в конкретных социальных межличностных условиях (Карповская, 2009: 8), представляется целесообразным применить функционально-прагматический подход к исследованию риторического вопроса, определив его особенности с различных точек зрения – фонетической, лексической, грамматической (морфологической и синтаксической).

Функционально-прагматический подход реализуется уже на уровне фонетики. Зачастую рекламный текст состоит из одного предложения. В этой связи особую важность приобретает фонетическая организация сообщения, прежде всего, если данная реклама предназначена для восприятия на слух.

В рекламном дискурсе тот или иной звук может играть доминирующую роль, приобретая определенное символическое значение:

¿Por qué tenemos que sufrir si queremos presumir de zapatos?(Clark).

В приведенном примере особую роль играет употребление звука (s), который используется практически в каждом значимом слове – *tenemos, sufrir, si, queremos, presumir, zapatos*. Автор рассчитывает на то, что данный звук вызовет ассоциации с определенными неприятными

ощущениями. Возможно, это связано с тем, что люди часто непроизвольно издают похожий звук, надевая тесную или неудобную обувь.

Необходимо также отметить ритмическую организацию рекламных сообщений, где рифмуется либо сам риторический вопрос, либо ответ на него. Подобная структура легко воспринимается и быстро запоминается:

¿Cuál es tu móvil? Si te interesa alguna de las 34,200 plazas de la Oferta de Empleo Público, movilízate: (...) déjanos tu móvil para que te enviemos por sms toda la información sobre los exámenes. Así de cómodo y así de rápido. (Ministerio de Administraciones Públicas)

Отметим, что рекламодатель завершает текст рифмой для того, чтобы не потерять внимание читателя, а также для того, чтобы донести до него важную информацию.

Безусловно, в построении рекламного сообщения большую роль играют и лексические единицы, которые входят в состав риторических вопросов. Необходимо, прежде всего, обратить внимание на следующие параметры: а) принадлежность к общеупотребительной, разговорной или специальной лексике, б) наличие слов и выражений, заимствованных из других языков, в) использование неологизмов. Употребление той или иной лексической единицы в первую очередь связано с ориентацией на целевую аудиторию. Так, общеупотребительная лексика используется при обращении ко всем возрастным категориям, разговорная – при апелляции к подросткам, молодежи, специальная – к людям среднего возраста, пожилым людям, а также к представителям определенных профессий.

Рассмотрим примеры:

¿Quieres ganar una fortuna? www.once.es

Так, лексемы данного высказывания относятся к общеупотребительной лексике. Рекламодатель обращается ко всем потенциальным потребителям, тем самым подчеркивая, что выиграть будет легко. В следующем случае мы видим употребление специальной лексики:

¿El origen de las imperfecciones, poros dilatados, puntos negros? Una desorganización de la epidermis. (Normaderm, Vichy)

Косметическая компания Vichy при продвижении продукции на рынке акцентирует внимание потребителей на том, что ее продукция доступна только в сети аптек и прошла многочисленные клинические испытания. Поэтому и риторический вопрос, и ответ на него содержат специальную медицинскую лексику – *origen, imper-*

fecciones, poros dilatados, desorganización, epidermis. Таким образом, производитель желает показать, что на компанию можно полностью положиться в данном вопросе.

В некоторых случаях риторический вопрос может содержать разговорную лексику, сленг и др., как в следующем примере:

*¿Tu novio **te puso los cuernos**? Cash converters. Compramos lo que no utilizas, vendemos lo que no te imaginas.*

Нетрудно догадаться, для какой целевой аудитории предназначен вопрос – это молодые девушки и женщины, разорвавшие отношения со своим возлюбленным и отчаянно пытающиеся забыть обидчика. И риторический вопрос в рекламном сообщении информирует о причине расставания – измена, которая в данном случае представлена сленговым выражением *наставить рога*. Подобный способ выражения мысли апеллирует к негативным эмоциям, которые испытывает девушка после разрыва отношений с молодым человеком, а также на призыв обратиться в рекламируемую организацию, чтобы расстаться с вещами, подаренными бывшим возлюбленным. Интересно, что в русском языке выражение *наставить рога* используется, когда идет речь об измене женщины, а в испанском языке оно употребляется и в том случае, когда речь идет об измене мужчины.

Необходимо также отметить, что в испанской рекламе часто встречаются заимствованные слова и выражения, в большинстве случаев из английского языка, подвергнутые адаптации или сохранившие оригинальную форму:

*¿Quieres ser actor? Participa en nuestro **casting online** y haz tu sueño realidad. (Fotogramas)*

Употребление подобной лексики подчеркивает, что рекламируемая компания идет в ногу со временем и использует современные способы прохождения кастинга.

Таким образом, риторические вопросы в испанской рекламе разнообразны по своей лексической составляющей. Среди наиболее эффективных средств построения риторического вопроса следует отметить использование специальной/разговорной лексики в зависимости от целевой аудитории.

Отдельного внимания заслуживают грамматические особенности риторических вопросов в испанской рекламе, и прежде всего артикль. Н.М. Фирсова справедливо замечает, что «артикль в испанском языке примечателен богатством выразительных,

художественно-изобразительных и функционально-стилистических ресурсов. Нарушение стандартности в употреблении артикля при-носит в высказывание ряд коннотаций» (Фирсова, 1981:72). Употре-бление определенного/неопределенного артикля может полностью изменить смысл всего сообщения. Например:

¿El futuro? Una oportunidad. Como en Accor Hoteles: cambiamos el presente hotelero, para liderar el futuro. (ESADE Business School)

В данном случае существительное *futuro* употребляется с опре-деленным артиклем *el*, а слово *oportunidad* употреблено с неопреде-ленным артиклем *una*. Автор сообщения ставит будущее во главу угла. Будущее, которое нас ждет, зависит от того, какие действия мы предпримем сегодня, а школа бизнеса *ESADE* с удовольствием помо-жет нам в реализации наших целей. Кроме того, данная реклама име-ет циклическую организацию – она начинается со слова *el futuro* и им же заканчивается, таким образом, рекламодатель заставляет нас задуматься о будущем. Очевидно и противопоставление *настояще-го* и *будущего* – адресату предлагают сделать выбор сейчас, чтобы в дальнейшем реализовать себя.

В других примерах отмечается отсутствие артикля, что также значимо для определения функционально-семантических и прагма-тических характеристик риторических вопросов.

Santiago de Compostela, fin de semana, ¿cuestión de tiempo? (www.santiagoturismo.com)

В данном высказывании отсутствует артикль, как в вопросе, так и в самом рекламном тексте. Выражение *fin de semana* в испан-ском языке обычно используется с артиклем: *¿Qué vas a hacer el fin de semana?*, *¿Viajamos a la costa para el fin de semana?* и т.д. Одна-ко в данном случае говорится о возможности сделать это в любой выходной. В приведенном выше примере происходит эллипсис не только артиклей, но и предикатов с целью заинтересовать реципиен-та, позволить адресату выстроить определенные образы: реципиент представляет город, затем у него возникает желание посетить его, он строит планы на выходные, что напоминает запись в ежедневнике, а после этого возникает вопрос: *¿cuestión de tiempo?* Структура во-проса располагает лишь к единственному возможному ответу – да, это только вопрос времени, т.е. однажды я там буду, ведь я уже это за-планировал, осталось только сделать.

Таким образом, мы видим, что наличием или отсутствием арти-кля в риторическом вопросе рекламного сообщения можно не толь-

ко заинтересовать потенциального потребителя, но и побудить его к действию.

Отдельного внимания заслуживает употребление форм времени, лица и числа глагола – предикатов риторических вопросов. Интересно, что при обращении к целевой аудитории лицо, в котором стоят глаголы, в тексте испанской рекламы не совпадает с тем лицом глаголов, которое мы обычно наблюдаем в рекламе на русском языке. Сравним:

¿Embarcas con nosotros? (Douglas)

¿Has entrado en las lejanas tierras del Malta? (Pure Malt Cardhu)

¿Hablamos? (La Caixa)

Y tú ¿a qué esperas para saltar de Movistar activa a un contrato?
(Telefónica Movistar)

Согласно данным нашего анализа, при обращении к потребителю в испанской рекламе преобладает употребление формы на «ты» (в 92 % случаев). Это связано с тем, что в испанском языке очень распространена форма обращения на «ты», данное явление носит название “tutear”. Кроме того, рекламодатель пытается установить доверительные отношения с потенциальными потребителями, а подобный способ обращения может создать неформальную атмосферу.

Что касается формы времени глагола, который входит в структуру риторического вопроса, то следует отметить, что в большинстве случаев доминирует настоящее время, поскольку реклама всегда подчеркивает актуальность проблемы. Рекламодатель интересуется текущими проблемами потребителя, ему важно, чтобы потенциальный покупатель сразу же задумался и мгновенно захотел купить какой-либо товар или воспользоваться услугой. Сравним:

¿Lo tienes todo bajo control? Nosotros sí. (Zurich Bank)

¿Cómo te lo imaginas? (Leroy Merlin)

Иногда можно встретить и будущее время, когда речь идет о том, что важно и что будет иметь последствия, например, социальная реклама, нацеленная на борьбу с наркотической зависимостью:

¿Cuál cambiará tu vida para siempre? ¿Será ésta? (изображен *по-пошок*) (Fundación de ayuda contra la drogadicción)

Кроме того, будущее время во втором вопросе содержит завуалированное негативное отношение: Что изменит твою жизнь навсегда? Разве это? Подобное построение сообщения, возможно, заставит реципиента навсегда отказаться от наркотиков. В данном примере можно увидеть такой стилистический прием, как антиклимакс. Рекламодателю удалось организовать сообщение таким образом, что-

бы обеспечить желаемый эффект – вызвать отвращение у тех, кто не принимает наркотики, и заставить задуматься и, возможно, отказаться людей с наркотической зависимостью (они когда-то тоже мечтали, но наркотики изменили их жизнь).

Не менее интересна синтаксическая структура риторических вопросов. Здесь следует обратить внимание на такие параметры, как изменение обычного порядка слов в предложении, наличие эмфатических, эллиптических, безличных и прочих конструкций, использование стилистических и экспрессивных средств.

Эффективным средством создания желаемого эффекта представляется инверсия, измененный порядок слов. Предложения с трансформированной структурой быстрее привлекают внимание потребителей, легче запоминаются, что в конечном итоге и подталкивает потребителя к действию. Сравним:

Sin petróleo. ¿Dónde se irá el dinero?

Sin petróleo. ¿Quién tendrá el poder?

Sin petróleo. ¿Cómo viajarás? (www.syriana-es.com/foro)

Ряд однотипных вопросов с необычной структурой обязательно привлечет внимание, а содержание вопросов заставит задуматься – куда же уйдут деньги, в чьих руках будет власть, и как ты сможешь путешествовать. Таким образом, фраза *sin petróleo* является продолжением каждого из вопросов (¿Dónde se irá el dinero sin petróleo? и т.д.), но как самая важная его часть и как самая важная мысль, которую несет рекламодатель, она обособлена и представлена как утвердительное предложение. Такие стилистические приемы, как синтаксический параллелизм, парцелляция, а также анафора (повторение начала фразы), озадачивают читателя и заставляют его задуматься, а затем зайти на указанный форум и выразить свое мнение.

Другой пример с использованием анафоры отличается от предыдущего, поскольку он формально состоит из трех предложений, которые выражают одну мысль:

Si no tuviera que comer

Si no tuviera que dormir

Si no tuviera que defender ... ni taponar las canastas.

Si no tuviera que firmar tantos autógrafos y llevar a su equipo al primer título de NBA.

Si no tuviera que ser el n.1,

¿Crees que Michael Jordan ... bajaría de las alturas?

(Nike Air)

Подобное построение сообщения с повторением фразы *si no tuviera que* и риторическим вопросом помогает рекламодателю добиться желаемого эффекта – потребитель наверняка также захочет всегда оставаться на высоте, как и великий баскетболист. И вследствие этого, приобрести кроссовки *Nike Air*.

Нередко в рекламе можно встретить обыгрывание пословиц и поговорок:

¿Quieres? Puedes. (Caja Madrid)

Однако рекламодатели не всегда пытаются добиться желаемого прагматического эффекта посредством апелляции к положительным эмоциям человека. Часто можно увидеть рекламу, содержащую призыв к определенным действиям в форме упрека, порицания. Это, прежде всего, характерно для социальной рекламы. Например:

¿Hacerte socio de Greenpeace? ¿Para qué? Si aún queda el 20 % de los bosques del planeta. (Greenpeace)

Так, рекламодатель учел, что большинство людей игнорируют призывы организации Гринпис о сотрудничестве, о сохранении природы и, в частности, лесов. Часто за вопросами типа *¿Hacerte socio de Greenpeace?* следует перечень бонусов, которые приобретет человек, вступая в ту или иную организацию. Однако в данном случае мы видим второй вопрос, который состоит из вопросительного местоимения, и утвердительное предложение, которое, по сути, является его продолжением, либо это одно разорванное предложение. *¿Para qué? Si aún queda el 20 % de los bosques del planeta.* Подобное построение рекламного сообщения с использованием приема парцелляции оставляет адресату время задуматься над каждым из поставленных вопросов, а утвердительное предложение нацелено на то, чтобы призвать его к действию. Таким образом, достаточно успешно обеспечено необходимое рекламодателю воздействие на реципиента.

Итак, анализ фактологического материала доказывает, что функционально-прагматический аспект реализации риторических вопросов в испанском рекламном дискурсе проявляется на различных уровнях языка: фонетическая и просодическая организация высказывания, лексические особенности единиц, входящих в его состав, грамматическая структура вопроса, морфологические характеристики, а также синтаксические особенности построения риторического вопроса. Как мы видим, грамотное языковое оформление риторического вопроса может не только побудить реципиента при-

обрести продукцию, но и считать, что данная компания сделает все возможное во благо потребителя, который, в итоге, останется доволен своим выбором.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Карповская, Н.В. К вопросу о функционально-прагматическом потенциале квантификаторов в плане усиления проявленности признака (на материале испанского языка) // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. 2007. Спецвыпуск. С. 36-40.
2. Карповская, Н.В. Прагматический потенциал языковых единиц в свете детерминации переводческих решений (на материале испанского языка): монография. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. 208 с.
3. Фирсова, Н.М. Введение в грамматическую стилистику современного испанского языка. М.: Высшая школа, 1981. 160 с.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. ABC (июль 2009 – февраль 2010) , www.abc.es.
2. Cosmopolitan España (сентябрь 2008 – март 2010).
3. El Mundo (декабрь 2008 – март 2010), www.elmundo.es.
4. El País (сентябрь 2009 – март 2010), www.elpais.com.
5. La Vanguardia (январь 2009 – апрель 2010), www.lavanguardia.es.

Т.С. Денисенко (Красноярск)

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ И ИНТЕРСЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИНОТЕКСТА (на примере кинотекста фильма Херардо Вера «La Celestina»)

El presente artículo trata las particularidades intertextuales e intersemióticas que tienen los textos de las películas basadas en la obra de Javier Vera “La Celestina”.

На протяжении всей истории существования кинематографа исследователей интересовал вопрос о том, что такое кино, в чем специфика и границы этого феномена культуры, его природа, особенности кинотекста и киноязыка. Проблемы анализа кинотекста как особого вида текста описаны лингвистами М.Б. Ворошиловой, М.А. Ефремовой, Вяч. Вс. Ивановым, К.Ю. Игнатовым, Ю.М. Лотманом, К. Мецом, режиссером и теоретиком кино С.М. Эйзенштейном, литературоведом Ю.Н. Тыняновым, культурологом и киноведом М.Б. Ямпольским и др.

Первые попытки концептуализации кинофильма как знаковой системы приводили к тому, что кинотекст воспринимался как особая «смысловая фигура», особое значение уделялось «монтажным элементам», киноречь рассматривалась как неотделимая часть визуального ряда (Тынянов, 1977: 327).

Структурно-семиотическая парадигма, начинающая доминировать с конца 1950-х годов, предлагает специальную лингвоцентричную трактовку кинотекста. В рамках данного направления была предпринята попытка систематического описания кинофильма как знаковой системы, построенной по модели естественного языка, то есть в основу была положена идея тождества экранного и вербального языков. Ю.М. Лотман как несомненный лидер данного научного направления в России в свое время писал о кинофильме как носителе киноинформации: «Киноязык становится содержательным, порой превращаясь в объект сообщения». «Кинотекст может рассматриваться одновременно как дискретный, составленный из знаков, и недискретный, в котором значение приписывается непосредственно тексту». Ю.М. Лотман выделяет четыре уровня структуры «повествовательного кинотекста, два из которых можно определить как монтажные, а два – как фразовые». Также Ю.М. Лотман выделяет в тексте целостные синтагмы, участвующие в построении текста. «Применительно к языку они интерпретируются как уровни предложения, ... на кинематографическом уровне это кинематографическая фраза – законченная синтагма, отличающаяся внутренним единством, ограниченная с двух сторон структурными паузами». «Текст членится на специализированные в структурном отношении сегменты, которые имеют непосредственно семантический характер». Синтагматика и сюжет фильма принадлежат плану содержания, представленного Ю. М. Лотманом как содержание в его «лингвистическом значении» (Лотман 1998: 91-123).

Анализ многочисленных определений кинотекста показывает, что в рамках семиотического подхода существует неоднозначность отнесения данного концепта к словесным или иконическим образованиям. «Попытка всестороннего анализа этого феномена в рамках психолингвистики и лингвистики текста привела к введению в научный оборот понятия «креолизированных текстов» (Горшкова, 2006: 89). Мы вслед за исследователями волгоградской научной школы Е.Б. Ивановой, Г.Г. Слышкиным, М.А. Ефремовой относим кинотекст к особому виду креолизованного текста – это «связное, цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных (лингвистических) и невербальных (иконических и / или индексальных) знаков, организованное ... при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе, ... предназначенное для воспроизведения на экране» (Слышкин, 2004: 32), передаваемое с коммуникативными целями зрителям и имеющее соответствующую этим целям внутреннюю организацию (Горшкова, 2006: 81). Таким образом, лингвисты Г.Г. Слышкин и М.А. Ефремова устанавливают, что кинотекст состоит из лингвистической и нелингвистической семиотических систем, оперирующих знаками различного рода. Лингвистическая система в кинотексте представлена двумя составляющими: письменной (титры и надписи, являющиеся частью мира вещей фильма) и устной (звучащая речь актеров, закадровый текст, песня и т.д.) (Слышкин, 2004: 17-18).

Далее в качестве некоторых из существующих конститутивных признаков кинотекста Е.Б. Иванова выделяет такие кинотекстовые категории, как адресованность, интертекстуальность, информативность, целостность, членимость, модальность и др. Особый интерес для нас представляет категория интертекстуальности как «обозначение принадлежности кинотекста ... кинематографической традиции». «Интертекстуальность ... понимается как использование элементов уже существующего текста в процессе создания и функционирования нового» (Иванова, 2001), обуславливающее возобновляемость включенных в них концептов и средств их языковой (или иной знаковой) репрезентации (Литвиненко, 2008).

Таким образом, интертекст – это текст, воспроизводящий структурно-содержательные элементы другого текста. Объединяя концепцию интертекста, предложенную Т.Е. Литвиненко, и лингвосомиотические особенности кинотекста, мы можем определить интертекст применительно к кинотексту как цитируемые фрагмен-

ты одного или нескольких текстов (претекстов), интегрированные в кинотекст в результате творческой речемыслительной деятельности человека (автора, сценариста, режиссера и др.). Присваивая содержащиеся в (пре)текстах знания и представления о мире, а вместе с ними и готовые формы их вербальной репрезентации кинотекста, коммуникант транслирует полученный лингвокультурный опыт во вновь создаваемые (кино)тексты, «мир» которых, таким образом, становится интертекстуальным (Литвиненко, 2008: 84-90).

Кинотекст как экранизация – это интертекст как таковой, так как у него уже есть претекст.

Таким образом, в аспекте семиотических трансформаций текстов представляется возможным провести прямую связь кинотекста с литературным источником.

Г.Г. Слышкин отмечает тесную связь литературного текста с кинотекстом и в том смысле, что первое часто предшествует второму. Многие сценарии мирового и отечественного кино написаны на основе литературных произведений. Экранизация – это перевод художественного произведения с языка искусства словесного на язык искусства экранного (Слышкин, 2004: 35). «Интертекстуальные отношения, устанавливаемые в рамках целого кинотекста, ... имеют несколько уровней смысла и образуют отношения с источником на уровне ключевой идеи». «Вопрос о маркировании интертекстуальных связей имеет принципиальный характер для идентификации их аудиторией. В особенности это касается заимствований, в результате которых текст-источник видоизменяется, а также ссылок, ассимилированных кинофильмом». Если в процессе сопоставления кинотекста и его претекста зрителями не были установлены интертекстуальные отношения двух данных текстов, такой результат может привести к серьезным смысловым проблемам и, возможно, к ложному пониманию концепции всего фильма (Иванова, 2001: 5)

К настоящему времени экранизация занимает достойное место среди всего многообразия художественных фильмов. Но вместе с тем во всех дальнейших исследованиях внимание уделяется либо анализу отдельных экранизаций, либо экранным версиям произведений одного автора. Если же и предпринимаются попытки теоретически обобщить характеристики экранизации, то они основываются на интуитивных ощущениях, и исследователи оперируют такими понятиями, как «целостность и нетронутость», «уместность», «единство», «зрелость», «тонкость», «адекватность», и т.д. (Игнатов, 2010: 10).

Оптимальной считается экранизация, в которой литературное произведение переводится на язык кино с сохранением его содержания, семантическими и лексико-стилистическими особенностями.

«Сравнивая кино и роман как произведения искусства и как тексты, – пишет К.Ю. Игнатов, – представляется возможным проводить их сопоставительный анализ, и выявлять различия, предопределяющие разную роль слова в них. Романы и фильмы подчиняются законам условности художественной реальности, целостности составляющих художественного произведения, закону адресованности произведения, а также законам оригинальности и обобщенности» (Игнатов, 2010).

В результате подвергнутой в рамках теории и практики интертекстуальности наиболее подробному анализу в новом виде текста подвергается функционирование цитаты (Литвиненко, 2008: 121–124). Цитата – это основная интертекстуальная единица, входящая в общую категорию средств межтекстового взаимодействия. Цитата признается как особое средство информации о каком-либо претексте и его модификациях. Интертекстуальное прочтение, интерпретация языковых явлений могут быть спроецированы на историю кино и включены в нее как порождающие механизмы модификации литературного текста и кинотекста. Цитата «открывает текстуальность фильма», то есть позволяет прикоснуться к спрятанным в нем процессам смыслообразования. В кинематографе оно особенно очевидно проявляется там, где речь идет об указании на литературный источник, лежащий в основе фильма. Сама традиция отсылок фильма к определенному литературному первоисточнику (экранизация) превращает фильм в целом в большую цитату, создает «глобальную» интертекстуальную связь фильма с литературным текстом (Ямпольский, 2003: 141–142).

Обращение к работам, посвященным проблемам интертекстуальности, позволяет сделать заключение о том, что основным видом интертекстуальных единиц сегодня признается цитата как особое средство информации о каком-либо претексте и его модификациях. В современном кинематографе интертекстуальность предстает как эффективный инструмент нового прочтения, механизм становления киноязыка. Интертекстуальное прочтение, интерпретация языковых явлений могут быть спроецированы на историю кино и включены в нее как порождающие механизмы модификации литературного текста и кинотекста.

Такие механизмы по использованию интертекстуальных феноменов были выявлены нами при сравнительно-сопоставительном анализе следующей группы текстов: литературного источника, пьесы «La Celestina» Фернандо де Рохаса (1499) и кинотекста (его вербальной составляющей) фильма «La Celestina», экранизированного на основе пьесы (режиссер Херардо Вера, 1996 г.).

Рассмотренными интертекстуальными феноменами кинотекста «La Celestina» являются цитаты, выделенные в исследуемом кинотексте, а точнее в его вербальной составляющей. В основу категоризации цитат положена система, предложенная Т.Е. Литвиненко (Литвиненко, 2008), однако настоящая категориальная система модифицирована в соответствии с особенностями организации кинотекста. Отнесенность кинотекста фильма к одному основному претексту, а именно художественному тексту пьесы «La Celestina», позволяет утверждать, что такой интертекстуальный признак, как наличие информации об авторе и/или источнике заимствования не обладает категорирующим свойством. С точки зрения лингвокогнитивного подхода, весь кинотекст и любая отдельная цитата так или иначе будут отсылать зрителя к тексту пьесы Фернандо де Рохаса. В свою очередь, цитаты, сопровождающиеся в кинотексте информацией о своем прецедентном происхождении, относятся к другому средству межтекстовых взаимосвязей – к области полиреферентных цитат. Следовательно, весь кинотекст фильма является целостным цитатным комплексом по отношению к его литературному источнику.

Цитаты в кинотексте делятся на несколько классов: ядерные, околядерные, подкатегории ближней и дальней периферии. Данные классы, в свою очередь, представлены различными интертекстуальными элементами (Литвиненко, 2008: 133). Для категоризации элементов кинотекста мы выделяем три основных интертекстуальных признака:

- 1) точность воспроизведения элементов претекста;
- 2) сохранение семиотического тождества с воспроизводимым элементом (синтаксическая и семантическая организация вербальной части кинотекста);
- 3) функционально-стилистическая тождественность претекста и кинотекста (сохранение индивидуально-авторского стиля при экранизации литературного произведения).

1.1. Присутствие всех компонентов характеризует цитату как ядерный член класса. Категория ядерной зоны представлена цити-

рованием небольших отрывков литературного источника. Примером может служить следующий фрагмент:

a) Celestina: – Quede Dios contigo.

Calisto: – Que él te me guarde. (J. Vera, acto 1)

b) Celestina: – Quede Dios contigo.

Calisto: – Que él te me guarde. (F. de Rojas, acto 1)

Как мы видим, в данном примере сохранилось дословное цитирование фраз. Неизменной осталась синтаксическая организация высказываний, семантическое значение претекста, в котором речь идет о Божьем благословении, передано точно, что позволяет утверждать тождественность функционально-стилистической направленности обоих высказываний. Стоит заметить, что грамматические формы сослагательного наклонения 3 лица ед.ч., употреблявшиеся в XV-XVI вв., перешли в грамматический строй современного испанского языка (*quede, guarde*).

Отметим, что все ядерные цитаты данного кинотекста демонстрируют наличие всех описанных функциональных признаков данной категории.

1.2. Категория околядерной зоны может вобрать в себя интертекстуальные единицы, характеризующиеся незначительными отклонениями от стандарта. Так, частичная утрата 1-го признака (дословность) позволяет признать единицами данного сегмента цитаты, чья вербальная структура отличается от структуры источника, но при этом они обладают тождеством в семантическом и функционально-стилистическом планах.

Цитаты второй группы, у которых отсутствует признак дословности, демонстрируют в текстах различную протяженность: от небольших отрывков до значительных по объему – с пропуском и с добавлением нескольких элементов.

a) Sempronio: – No eres cristiano, o ¿no crees en Cristo?

Calisto: – ¿En Cristo yo...? Yo creo en Melibea y soy de Melibea. Yo a Melibea adoro, yo a Melibea amo. (J. Vera, acto 1).

b) Sempronio: – ¿Tú no eres cristiano?

Calisto: – ¿Yo? Melibea so e a Melibea adoro e en Melibea creo e a Melibea amo. (F. de Rojas, acto 1).

В речи Калисто обнаруживается незначительная синтаксическая трансформация, наблюдается перестановка членов предложения, при этом фразовое единство остается тем же, другими словами, происходит осовременивание языка.

Тем самым мы можем заключить, что для категоризации интертекстуальных единиц данного комплекса необходимы средства, копирующие «язык» и оформление цитат в их неполной лексической, синтаксической и грамматической трансформации при сохранении семантического и стилистического тождества.

1.3. Большой пласт в интертекстуальной среде занимают цитатные комплексы, которые относятся к категории ближней периферии. В данную категорию могут быть включены заимствования, имеющие существенные отклонения от стандарта. Цитаты данного комплекса лишены такого функционального свойства, как точность. Изменения цитат могут проявляться в лексико-синтаксических трансформациях в большем или меньшем объеме, наблюдается замена слов одной части речи другой. Модификация семантики в количественном отношении может быть представлена опущением не только нескольких слов, но и целой фразы, одного или нескольких предложений. При этом может теряться образность, метафоричность, функциональная направленность высказывания. В предлагаемом ниже примере при чередующемся сохранении синтаксических элементов высказывания различимы изменения семантического и функционального планов. В варианте кинотекста нет отражения семантического противопоставления, подчинения превосходства мужчины несовершенству женщины, представленного в пьесе. И хотя между сигнификативными единицами «el almuerzo» и «la flaca mujer» существует межфразовая причинная связь, фраза «la perfección del almuerzo» имеет положительно направленную функциональность высказывания в отличие от пренебрежительного «la imperfección de la flaca muler»:

a) Sempronio: – ¡Aj! Que sometes la superioridad del hombre a la perfección del almuerzo! (J. Vera, acto 1)

b) Sempronio: – Que sometes la dignidad del hombre a la imperfección de la flaca mujer. (F. de Rojas, acto 1)

Рассмотрим еще один пример:

a) Celestina: – No te apresures. Antes deja un rato para mí.

Elicia: – ¡Uy! Maldito seas, traidor. Haga Dios que mueras a manos de tus enemigos y que pagues tus maldades bajo el hacha del verdugo. Amén, amén. Y así sea.

Sempronio: – ¿Qué te pasa, mi bien? ¿Y qué te quejas?

Elicia: – Tres días te vas sin verme. Pobre del infeliz que se pasan días esperando no tiene más deseo que estar contigo. (J. Vera, acto 1)

b) Ceelestina: – Vesle aquí, vesle. Yo me le abraçaré; que no tú.

Elicia: – ¡Ay! ¡Maldito seas, traydor! Postema e landre te mate e a manos de tus enemigos mueras e por crimines dignos de cruel muerte en poder de rigurosa justicia te veas. ¡Ay, ay!

Sempronio: – ¡Hy!, ¡hy!, ¡hy!¿Qué has, mi Elicia? ¿De qué te congoxas?

Elicia: - Tres días ha que no me ves. ¡Nunca Dios te vea, nunca Dios te consuele ni visite! ¡Guay de la triste, que en ti tiene su esperanza e el fin de todo su bien! (F. de Rojas, acto 1)

В лексико-синтаксическом плане в данных фрагментах наблюдаются некоторые совпадения (Maldito seas, traidor; mueras (форма субхунтива). В большинстве случаев происходит синонимичная замена отдельных фраз и предложений (¿Y qué te quejas? / ¿De qué te congoxas? ; Pobre del infeliz que se pasan días esperando no tiene más deseo que estar contigo. / ¡Guay de la triste, que en ti tiene su esperanza e el fin de todo su bien!).

Также в цитируемом варианте произошло сокращение высказывания. Фраза «¡Nunca Dios te vea, nunca Dios te consuele ni visite!» не заменяется и не видоизменяется. Одновременно можно провести связующую нить этой фразой из пьесы и «Haga Dios que mueras a manos de tus enemigos y que pagues tus maldades bajo el hacha del verdugo» из кинотекста. Упоминание «Dios» в обоих вариантах позволяет говорить о синонимичном тождестве двух отрывков.

Кроме того, в цитируемом варианте произошла субституция фразы «en poder de rigurosa justicia», которая означает осуществление наказания под властью строгого суда. В цитируемом варианте данная трансформация приводит к сужению, конкретизации смысла, лексико-семантической замене на альтернативную дефиницию «палач», которая выражена во фразе «bajo el hacha del verdugo».

Другими видами единиц ближней периферии являются заимствования структурно-семантических приемов претекста, а также неатрибутированные прецедентные знаки, чаще заимствованные из «языка жизни». В качестве примера может быть рассмотрена цитата из текста пьесы «de lo roso, roso; de lo mucho, nada» (acto 12), являющаяся детской поговоркой. В заимствованном варианте в кинотексте употребляется лексико-синтаксически сокращенный вариант «Nada a nada».

Как видим, в цитатах ближней периферии в большей или меньшей степени может быть элиминировано лексическое тождество с источником. Таким образом, речь идет об отсутствии точности вос-

произведения литературного произведения. Но при этом сохраняется определенное семантическое содержание цитируемого источника. Также меняется функционально-стилистическая организация некоторых цитат в зависимости от социокультурной направленности определенных высказываний по отношению к зрителю.

1.4. К категории дальней периферии относятся интертекстуальные средства, демонстрирующие полное изменение семиотической составляющей цитируемого источника с наибольшим или полным изменением семантики речевого высказывания. Сюда могут быть отнесены различные продолжения, вариации, дописывания, созданные автором кинотекста в соответствии с реализуемой постановкой проблемы.

a) Pármeno: – Veo que no te acuerdas de mí. Mi madre me puso sirviente cuando era un niño. (J. Vera, acto 1)

b) Pármeno: - ¿Quién? Pármeno, hijo de Alberto tu compadre, que estuue contigo vn mes que te me dio mi madre, quando morauas a la cuesta del río, cerca de las tenerías. (F. de Rojas, acto 1)

О сравнении данных цитат можно говорить, опираясь на их позицию в контексте. Здесь обнаруживается тематическая трансформация обстоятельства действия «cuando era un niño»/ «quando moravas a la cuesta del río», а также лексико-семантическая, что влияет на коммуникативную направленность кинотекста. Изменилась вся составляющая цитируемой фразы, единственной связующей лексико-семантической единицей является фраза «mi madre».

Таким образом, категория дальней периферии представлена существенными изменениями в лексическом, грамматическом, стилистическом и в семантическом планах.

Итак, изменения художественного текста при экранизации неизбежны. При интертекстуализации цитируемые элементы приобретают новую лингвокультурную специфику. Анализ цитируемых единиц и объяснение их функционирования позволят выявить и обобщить особенности концептуализации испанского «мира» кинотекста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горшкова В.Е. Перевод в кино. М.: Изд-во Иркутск: ИГЛУ, 2006.
2. Иванова Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоград, 2001.

3. Игнатов К.Ю. От текста романа к кинотексту: языковые трансформации и авторский стиль (на англоязычном материале): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2010.

4. Литвиненко Т.Е. Интертекст в аспектах лингвистики и общей теории текста: монография. Иркутск, 2008.

5. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики // Об искусстве. СПб., 1998.

6. Слышкин Г. Г. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа) // Поэтика. История литературы. Кино. М.: Водолей Publishers, 2004.

7. Тынянов Ю. Н. Об основах кино. М., 1977. С. 326–345.

8. Ямпольский М.Б. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф. М.: РИК «Культура», 2003.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Rojas, F. de. La Celestina / F. de Rojas // Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371630766703727432257/index.htm> (дата обращения 13.02. 2010).

Е.А. Должич (Москва)

АКТУАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТА РЕЧИ В ИСПАНСКОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

El presente artículo se dedica a los medios de representación del sujeto hablante que hay en el discurso científico del idioma español.

Деятельность по созданию нового знания представляет собой творческий процесс, в рамках которого ученый выступает как созидаящая личность. Автор научного сообщения, нацеленный на научную коммуникацию, всегда ориентирован на предполагаемого адресата. Диалогичность научного текста выражается как имплицитно, в связи с прямыми и косвенными ссылками на научный контекст, так и эксплицитно, благодаря явному обращению к адресату и вовлечению его в рассуждение, начиная от помет «véase» «por ejemplo»

до использования таких дискурсивных операторов, как *«por lo visto»* и т.д.:

...se basa en la naturaleza termodinámica de DFT, propiedades magnéticas (por ejemplo desplazamientos químicos (9)) (Gutiérrez, 2008: 54);

...aparte de proporcionar nuevas herramientas han dado lugar a nuevos problemas (véase (Iw-Ko)) (Cristóbal, 2009: 62).

Диалогичность научного изложения обеспечивается присутствием в нем предмета рассуждения – научной проблемы, порождающей ментальное пространство – ситуацию общения (Рябцева, 1996: 37).

Интертекстуальность научного текста означает, что каждое научное произведение строится как диалог нового знания с предшествующим и потенциально возможным – с одной стороны. И с другой стороны, подразумевает открытость текстовой системы воспринимавшему его читательскому сознанию. Простое упоминание, цитата, ссылка уже являются ответной реакцией на чужое высказывание, которое становится репликой в научном диалоге. Научный текст не только носитель информации, но и средство научного общения. Научное общение, как правило, осуществляется между людьми, обладающими общей сферой знаний и представлений. Эта сфера создает единый контекст, с которым в какой-то мере соотнесено каждое речевое произведение и который полагается известным адресату.

Текст и его авторство в понимании традиционной лингвистики текста, теории дискурса и коммуникативных теорий представляется явлением одномерным (продуцент), двумерным (продуцент + реципиент) и трехмерным (продуцент – текст-знак – реципиент), однако значительное количество ссылок, референций и упоминаний «других» в научном тексте указывает на то, что авторство в научном дискурсе вполне может определяться бóльшим количеством измерений (Свойкин, 2003: 57–58).

При анализе естественно-научного текста целесообразно рассматривать его авторскую компоненту в применении не только к собственно продуценту, но и с учетом интегрированных мыслей, идей, подходов и их текстуальных реализаций, освоенных и привлеченных им из расширенного дисциплинарного контекста. Цитация, ссылки, интеграция текстов и текстовых фрагментов извне, определяемые высокой степенью преемственности в текстах научного дискурса, не только структурируют научный диалог в прямом смысле,

но и неизбежно определяют многомерную сущность авторской компоненты.

Многомерность авторского аспекта в научной коммуникации проявляется в форме:

– *текстуальных фрагментов* произведений других авторов, вводимых продуcentом с определенной целью в собственный текст:

En palabras de Maderuelo (2003) «el paisaje natural es una entelequia puesto que no existe propiamente hablando, ya que todo paisaje responde a un tiempo y a una historia» (Barrasa, 2007: 9);

– *пересказа и номинальной ссылки* на идеи и точки зрения, призванные обеспечить частичную, адаптированную интеграцию «чужого» текста в собственные теоретические построения:

Además, este término se ha venido empleando indiscriminadamente en la bibliografía e incluso en la legislación, asumiendo el error de considerar que todos los comúnmente llamados metales pesados son tóxicos (Duffus, 2002), cuando muchos de estos elementos son nutrientes esenciales para los seres vivos (Carrillo, 2008: 6).

Привлечение текстовых фрагментов других авторов имеет в научной коммуникации собственную прагматику, поскольку позволяет не только формировать виртуальный диалог, но и «привлекать на свою сторону» мнения и точки зрения, одобренные научным сообществом. Другим фактором, определяющим привлечение «голосов» других авторов, является возможность использования научного наследия в качестве фундамента и материала для исследовательской деятельности и формирования собственных теоретических моделей. Каждый новый научный текст включен в очень сложный механизм, который «осуществляет как хранение знания, так и общение людей, создавших это знание..., он лежит на пересечении двух коммуникативных цепей: от одного ученого к другому и от одного этапа в развитии отрасли знания – к следующему» (Славгородская, 1986: 115).

Основными видами направленности авторской речи следует считать обращение автора: а) к читателю; б) к другим авторам; в) к самому себе (Кожина, 1985: 144).

Под авторизацией В.Е. Чернявская понимает «дополнительный структурно-семантический план текста, указывающий на субъект познания и речи» (Чернявская, 2004: 101).

Выделяя авторизацию в научном дискурсе, Е.А. Баженова определяет её как «совокупность средств выражения авторского «Я», а также психологических состояний субъекта в процессе получения

и вербализации нового знания» и отмечает полифункциональность авторизации, которая: 1) надстраиваясь над собственно научным содержанием, оформляет его в виде информативно ясного речевого сообщения; 2) обеспечивает связь контактно или дистантно расположенных фрагментов текста, одновременно актуализируя динамику научной мысли автора в ходе решения проблемы; 3) эксплицирует логико-композиционную структуру научного содержания; 4) маркирует наиболее значимые фрагменты излагаемого знания; 5) управляет вниманием читателя. В целом, авторизация направлена на активизацию коммуникативно-познавательной деятельности читателя в процессе усвоения собственно научной информации, а также на создание благоприятных условий для диалогической гармонии между автором и адресатом» (Баженова, 2009: 30).

Основным показателем авторизации в испанском научном дискурсе являются представленные в имплицитной форме местоимение первого лица единственного числа «yo» и местоимение первого лица множественного числа «nosotros», местоимения «yo» и «nosotros» в позиции прямого дополнения. В испанских естественно-научных статьях и диссертациях наиболее частотным является использование формы глаголов в первом лице множественного числа в связи с тем, что автор объединяет себя с научным сообществом вообще или с коллективом сотрудников, оказавших ему помощь в написании работы. Также «nosotros авторской скромности» традиционно считается наиболее адекватным средством для обозначения субъекта речи в соответствии с требованиями объективного, надличностного изложения:

Como estamos interesados en probar unicidad para el problema con dato Dirichlet homogéneo, en su lugar, aplicaremos el cambio de variables e ideas subsiguientes en (52) para probar comparación hasta la frontera incluso con dato de borde cero (Charro, 2009: 40). Nos va a interesar controlar el número de conjuntos (Ubis, 2006: 91). Mostramos a continuación la forma en que se complementan ambos tipos de sumas (Cristóbal, 2009: 3). Obtenemos un resultado análogo al Teorema de Denjoy (San Antolín, 2007: 8). ...hemos iniciado el análisis del promotor de BRC2 y hemos determinado en *Arabidopsis* las regiones importantes (Aguilar, 2007: 83).

Непосредственную соотнесенность с субъектом речи выражают и соответствующие притяжательные местоимения:

Nuestros resultados refutan las sugerencias previas (Rodríguez Pérez 2006: 23). Nuestra afirmación se concluye del hecho de que para todo k entero, es una unidad, donde E es la unidad fundamental de A (Jiménez Urroz, 2005: 59).

Авторизация в имплицитной *yo*-форме встречается достаточно редко и имеет место прежде всего при представлении собственно авторского знания – истории написания научной работы, авторских гипотез, заключений, определений:

Cuando empecé a investigar con Fernando Chamizo, me propuso la cuestión de estudiar series de Fourier (Ubis, 2006: 6)...algunos programas generan una cartografía de su distribución (como detallará más abajo) (Seoane, 2004: 1)...las medidas previstas en artículo ..., que incluyo a continuación (Sarmanho de Lima, 2008:17). Pretendo responder en esta disertación (Quintanilla Montón, 2005: 58). ...me centraré más en destacar las diferencias más importantes (Rodríguez Pérez, 2006: 13).

Использование имплицитной *yo*-формы следует рассматривать как свидетельство имеющихся в научной коммуникации тенденций к диалогизации и обращенности речи.

Актуализация субъекта речи возможна также и с помощью других разнородных речевых средств, которые делают видимой личностную связь высказывания с его отправителем, имеется в виду метакоммуникативный и оценочный план высказывания. Например:

No obstante, cabe recordar que es en los primeros 10 días de control donde se registra la mayor tasa de aparición de nuevas especies (Mata, 2007: 76).

Por otro lado, es importante mencionar que en respuesta a la presencia de un patógeno, las plantas activan la expresión de enzimas vegetales (Vellosillo, 2010: 15). En el problema del número de clases, ha sido muy bonito compartir las inquietudes de Gauss, y entender los métodos de Siegel (Ubis, 2006: 3).

Подобные авторизирующие средства создают в тексте образ автора при отсутствии эксплицитно выраженной *yo*-позиции:

Resulta interesante señalar que uno de los puntos más controvertidos es su participación en procesos de carcinogénesis (Fernández Freire, 2008: 175). En la actualidad conviene precisar que los términos nanociencia o nanotecnología han llegado a ser muy populares (Valbuena, 2006: 53). Resulta especialmente curioso cómo se pudo comenzar el estudio de la región h 17, casi fortuitamente (Méndez, 2008: 93).

Такие модально-оценочные слова, как «*indudablemente*», «*sin duda*», «*supuestamente*», «*está claro que*», представляют в предложении потенциальную позицию субъекта оценки. Рассмотрим примеры:

Parece claro pues, que para contar representaciones de N , basta contar ciertas representaciones, y luego multiplicar por unidades (Jiménez Urroz 2005: 59). Además, está claro que dado $N \in \mathbb{N}$ tenemos que... (San Antolín

2007). Esto es debido, sin duda, a fenómenos de retracción en la muestra sódica (Fernández Martín 2006: 90).

Данные модально-оценочные слова актуализируют образ автора естественно-научного текста, привлекают читательское внимание и способны направить восприятие в заданном автором направлении.

Итак, естественно-научный текст диалогичен по своей природе, поскольку научные проблемы в различных отраслях знаний не могут формироваться без творческого взаимодействия различных взглядов, подходов, направлений, школ. Каждый новый научный текст знаменует собой поступательность, эволюционность научного познания во временном контексте, отражает фактор преемственности в науке. Автор научного текста представляет собой многомерную величину, интегрирующую мысли, идеи и их текстуальные реализации, привлеченные им из расширенного дисциплинарного контекста. Многомерное авторство позволяет:

- расширить границы фоновых знаний, необходимых для адекватного восприятия текста, и уточнить необходимые для этого понимания макропропозиции;
- реализовать потенциально возможные диалогические ситуации в рамках виртуального диалогического поля;
- сформировать диалогические взаимоотношения между учеными, в непосредственный диалог не вступавшими, задавая параметры этих взаимоотношений и управляя ими.

Процесс взаимодействия автора и читателя вынуждает автора текста постоянно ориентироваться на своего адресата, как при отборе языкового материала, так и при построении речи; он стремится сделать свой язык и ход своих рассуждений максимально доступными для предполагаемого читателя, предвосхитить возможные реплики реципиента, его возражение или непонимание отдельных моментов изложения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баженова Е.А. Научный текст в дискурсивно-стилистическом аспекте // Вестн. Перм. ун-та. 2009. Вып. 5. С. 24–32.
2. Кожина М.Н. О диалогической письменной научной речи и ее экстралингвистической обусловленности // Recueil linguistique de Bratislava, 1985, vol.8. P. 141–145.

3. Рябцева Н.К. Теоретическое и лексикографическое описание научного изложения: межъязыковой аспект: автореф. дис. доктора филол. наук: 10.02.19. М., 1996.

4. Свойкин К.Б. Многомерность авторского аспекта в научной коммуникации // Языки в современном мире: тез. докл. междунар. научно-практич. конф. Саранск, 2003. С. 57–58

5. Славгородская Л.В. Научный диалог (лингвистические проблемы). Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1986.

6. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: учеб. пособие. СПб.: Наука, 2004.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Aguilar Martínez José Antonio. Tesis doctoral «Análisis genético del desarrollo de los meristemos axilares». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Biología. Madrid, 2007.

2. Barrasa García, Sara. Tesis doctoral «El Paisaje en America Latina. Experiencia de valoración participada de paisajes visuales para la planificación ambiental de La Habana-Cuba». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Ecología. Madrid, 2007.

3. Cristóbal Rodríguez, M^aElena. Tesis doctoral «Problemas de puntos del retículo en tres dimensiones». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas. Madrid, 2009.

4. Fernández Freire, Paloma. Tesis doctoral «Aplicación de un modelo celular para la evaluación de la citotoxicidad de compuestos químicos». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Biología. Madrid, 2008.

5. Gutiérrez Coronado, José Luis. Tesis doctoral «Estudios en disolución y propiedades electrónicas de derivados de la 1,8-naftalimida». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Física Aplicada. Madrid, 2008.

6. Charro Caballero, Fernando. Tesis doctoral «Análisis de ecuaciones elípticas completamente no lineales, impropias respecto a términos de orden cero». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas. Madrid, 2009.

7. Fernández Martín, Raúl. Tesis doctoral «Transporte reactivo de disoluciones alcalinas en la interfase mortero de cemento – betonita».

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Geología y geoquímica. Madrid, 2006.

8. Mata Estacio, Cristina. Tesis doctoral «Utilización por vertebrados terrestres de los pasos de fauna y otras estructuras transversales de dos autovías del Centro-Noroeste peninsular». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Ecología. Madrid, 2007.

9. San Antolín Gil, Angel. Tesis doctoral «Caracterización y propiedades de las funciones de escala y filtros de paso bajo de un análisis multirresolución». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas. Madrid, 2007.

10. Ubis Martínez, Adrián. Tesis doctoral «Cuestiones de la Aritmética y del Análisis Armónico». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Matemáticas. Madrid, 2006.

11. Rodríguez Pérez, Héctor. Tesis doctoral «Efectos de las aves acuáticas sobre los macrofitos y los invertebrados en las marismas de Doñana». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Ecología. Madrid, 2006.

12. Sarmanho de Lima, André. Tesis doctoral «Origen de la contaminación por nitratos en la masa de agua subterránea del Campo de Montiel». Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias. Departamento de Geología y geoquímica. Madrid, 2008.

13. Quintanilla Montón, Manuel. Holografía, Ciencia y Arte. Revista de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas, Químicas y Naturales de Zaragoza, ISSN 0370-3207, Nº 60, 2005. P. 57–64.

А.Ю. Дунько (Ростов-на-Дону)

**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (ФЕ)
В ИСПАНОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ**

El presente artículo trata sobre unos aspectos específicos del uso de las unidades fraseológicas en el discurso político en el español. Se analizaron 2500 unidades fraseológicas utilizadas en artículos de carácter político e intervenciones de personas políticas en los años 2007-2010.

В последние годы отмечается резкое повышение интереса к вопросам, связанным с функционированием языковых единиц в различных социальных сферах. При этом особое место отводится изучению фразеологизмов в коммуникативно-прагматическом аспекте, направленному на исследование речевой деятельности с использованием ФЕ.

По мнению многих исследователей, в настоящее время значительно возросло количество образных выражений, в том числе и фразеологизмов, используемых в СМИ, выступлениях политиков и т.п. Лингвисты склонны связывать активное употребление фразеологизмов в политическом дискурсе с общей демократизацией жизни в обществе и, соответственно, с более свободным отношением участников коммуникации к выбору языковых средств для выражения своих интенций, с относительным отсутствием политической цензуры и с повышенной экспрессивностью современной публичной речи, с поиском новых методов достижения желаемого эффекта и привлечения внимания адресата к тем или иным явлениям.

Исследуя специфику функционирования фразеологизмов в испаноязычном политическом дискурсе, следует обратить внимание на актуализацию ФЕ в отдельных типах речевых актов (РА).

Исходя из типа РА, в котором реализуется фразеологическая единица, можно определить не только прагматическую направленность высказывания, но и цели использования фразеологизма.

Кроме того, для определения специфики употребления фразеологических единиц в испаноязычном политическом дискурсе целесообразно обратить внимание на употребление фразеологизмов как во внешнем так и во внутреннем политическом дискурсе, характеризующихся различными отношениями между коммуникантами и несовпадением целей употребления различных языковых средств.

Во внешнем политическом дискурсе (митинги, интервью, парламентские заседания, как правило, освещаемые СМИ) политик обращается непосредственно к электорату. Следовательно, текст выступления должен быть доступным, когда речь идет о благоприятных событиях либо когда критикуются действия оппонента. Именно при таких условиях можно говорить о насыщении дискурса разговорными выражениями, пословицами и поговорками, вульгаризмами и т.д. Также можно отметить использование языковых средств «с двойным дном» (перифраз, эвфемизмы и т.п.) обычно в случае, когда политик находится в неприятной или компрометирующей ситуации.

Во внутреннем политическом дискурсе политик, используя указанные выше средства, обращается к другим политическим деятелям на парламентских сессиях или, реже, через средства массовой информации. В данном случае, как правило, используется однозначная, специальная лексика и терминология.

Согласно типологии Дж. Остина, получившей развитие в исследованиях Дж. Серля, П. Мартинеса (Penadés Martínez, 1997) и ряда других лингвистов, выделяются такие типы речевых актов, как репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, декларативы, перлокутивные РА.

Согласно представленной классификации, рассмотрим реализацию ФЕ в различных типах речевых актов:

1. *Репрезентативы* имеют целью отразить реальное положение дел в мире, предполагают наличие у говорящего соответствующего мнения, и их пропозициональное содержание ничем не ограничено. В качестве *репрезентативов* можно привести следующие примеры из внешнего политического дискурса: *Los mandos intermedios son la carne de cañón de estas situaciones, con un 43% de probabilidades de quedarse en el camino* – Менеджеры среднего звена в подобных ситуациях – **пушечное мясо**, существует вероятность 43%, что они останутся без работы (El País: 10.11.08); *Normalmente un chaval desarraigado, carne de cañón, luchará contra el sistema punitivo aproximadamente hasta los 30 años* – Обычно беспризорник, **пушечное мясо**, борется с карательной системой примерно лет до 30 (Vanguardia: 7.01.10).

В приведенных примерах употребляется одна и та же ФЕ, только цели употребления различны. В первом случае фразеологизм **carne de cañón** – **пушечное мясо** используется для усиления воздействия на аудиторию для наглядной демонстрации тяжести той ситуации, в которую попали менеджеры среднего звена. Во втором случае высказывается мнение о целом поколении молодых людей, которые до достижения определенного возраста вынуждены бороться с системой. Безусловно, в первом примере эффект воздействия будет выше, так как центральным становится фигуральное значение ФЕ, тогда как в последнем примере на первый план выходят другие смы.

Таким образом, несмотря на то, что фразеологизм используется в одном и том же типе речевого акта, контекст позволяет усилить экспрессивность первого высказывания.

Использование разговорных и эмоционально окрашенных фразеологизмов при описании серьезных проблем способствует достижению следующих целей: а) ясно выражает авторскую позицию при оценке явления; б) формирует отрицательное либо положительное отношение к событиям; в) выполняет контактоустанавливающую функцию, позволяет «быть ближе к народу», привлекая внимание непосредственностью изложения материала. Например: *Mariano Rajoy ha asegurado que el Gobierno no defiende los intereses de los agricultores en Europa, y lo ha expresado de este modo: «Al Gobierno que hay ahora, el campo le importa un carajo»* – Марьяно Рахой подчеркнул, что правительство не защищает интересы фермеров в Европе, и выразился следующим образом: «Нынешнему правительству абсолютно наплевать на сельское хозяйство» (ABC: 24.04.2009)

Употребление данного фразеологизма свидетельствует о следующем:

1) использование разговорной лексики, близкой к бранной (в состав ФЕ **importar un carajo** – *наплевать на что-либо* входит слово *carajo* – мужской половой орган), имеет целью установить контакт с народом;

2) данный компонент, передавая отрицательное отношение говорящего к политике действующего правительства, формирует соответствующее отношение аудитории к подчеркиваемому факту;

3) наличие чрезвычайно высокого эмоционального фона позволяет сделать вывод: «*политику не все равно*».

Во внутреннем политическом дискурсе, как правило, употребляются номинативные фразеологизмы, относящиеся к литературному или к научному стилю: *El sistema económico español es bastante sui generis* <...> – Экономика Испании практически **единственная в своем роде** (El País: 22.10.2009).

Подобное использование достигает эффекта псевдонаучности речи. Такие высказывания ориентированы уже не на среднего носителя языка, а на ограниченный круг лиц, знакомых с юридической, экономической или иной терминологией, что позволяет охарактеризовать политический дискурс как речь, относящуюся к профессиональной сфере (Nuñez Cabezas, 2000; Rebollo Torío, 2010).

2. *Экспрессивы* имеют своей целью выразить определенное психологическое или эмоциональное состояние говорящего (чувство благодарности, сожаления, радости и т.п.) по отношению к сложившейся ситуации. Анализ фактического материала показывает, что

экспрессивы в большинстве случаев выражают извинения, поздравления, добрые пожелания:

Acabo, señor presidente, deseándole mucha suerte, que creo que la va a necesitar, y evidentemente dándole nuestra enhorabuena por su más que segura elección – Заканчивая свою речь, сеньор президент, я хочу **пожелать вам удачи**, думаю, она вам понадобится, и естественно **поздравить** вас с предстоящим избранием, в котором я совершенно не сомневаюсь (Congreso: 11.04.2008).

При этом отмечается более частотное употребление таких ФЕ во внешнем политическом дискурсе (17 % от общего количества исследуемых ФЕ), по сравнению с внутренним (7 % случаев), что, на наш взгляд, напрямую связано с желанием адресата установить контакт с электоратом.

Интересно, что во внутреннем политическом дискурсе употребление фразеологизмов в экспрессивах может иметь своей целью выиграть время (**es decir que** – *иными словами*), подвести итог речи (**a fin de cuentas** – *в конечном счете*, **a pesar de todo** – *несмотря ни на что*), привлечь внимание адресата, снизить или, напротив, повысить значимость тех или иных фактов (**pasa que** – *дело в том, что*).

3. *Директивы* имеют целью побудить адресата к какому-либо действию или бездействию, предполагают наличие у говорящего соответствующего желания. Директивы выражают требование, приказ, запрет, разрешение, просьбу и в равной степени характерны как для внешнего, так и для внутреннего политического дискурса.

Во внешнем политическом дискурсе ФЕ, как правило, используются для усиления эффекта воздействия. Например: *La apuesta es fuerte y no se puede andar con paños calientes (...)* – Ставки высоки, и нельзя **спускать все на тормозах** (El País: 3.12.09).

Для внутреннего политического дискурса свойственно употребление клишированных ФЕ, а также фразеологизмов, которые обладают меньшей коннотативной нагрузкой по сравнению с единицами *внешнего дискурса*. Следует также отметить, что наличие трансформаций с целью усиления прагматического эффекта не характерно для внутреннего политического дискурса: ... *ya sabe Usted, el embajador debe cumplir al pie de la letra las órdenes del presidente*. – ...вы же знаете, что посол должен выполнять в точности все распоряжения президента (Congreso: 31.05.07).

4. *Комиссивы* используются говорящим с целью связать себя определенным обязательством. Комиссивы представляют собой, в основном, обещания и заверения.

Что касается внутреннего политического дискурса, в большинстве случаев ФЕ реализуются в таких речевых актах, как клятвы и присяги. Для них характерны устойчивые выражения с нейтральным значением, клише: *Prometo ... **cumplir fielmente las obligaciones del cargo del presidente del Gobierno, con lealtad al Rey y guardar y hacer guardar la constitución como norma.***—Клянусь честно исполнять обязанности президента Правительства и **соблюдать конституцию** и следить за тем, чтобы ее соблюдали (Congreso: 16.05.2008) .

5. *Декларативы* объявляют (декларируют) некоторое положение дел как существующее: «*Fedecámaras se ha convertido en uno de los más grandes obstáculos para el desarrollo del país (...) ¡Enemigos de la patria **número uno** los declaro!*» (Hugo Chavez).—Ассоциация Fedecámaras стала одним из самых больших препятствий на пути развития страны. Я объявляю их **врагом номер один** нашей родины! (El Tiempo:16.05.2010)

Подобные речевые акты, наряду с комиссивами, наиболее характерны для речей политиков, произносимых во время дебатов, предвыборной кампании, при освещении политических событий в прессе, а также, например, для выступлений перед конгрессом, произносимых при вступлении политика в должность. Декларативы являются одним из самых многочисленных во *внутреннем политическом дискурсе*.

6. *Перлокутивные речевые акты* представляют собой ответную реакцию на действия собеседника и выражают раздражение, возмущение. Данный тип РА является достаточно частотным во внешнем политическом дискурсе: *¡Qué silencio! ¿Se os ha comido la lengua el gato? Senador, ¿qué le pasa?* — Что за молчание! Вы что, язык проглотили? Сенатор, что с вами происходит? (El Tiempo: 12.05.2010)

Для внутреннего политического дискурса менее характерно употребление ФЕ в данном типе речевых актов. Чаще всего в подобных случаях фразеологизмы употребляются с целью оскорбить оппонента: *Hay una seria crisis... y los españoles ya están **sufriendo en sus propias carnes las consecuencias de la situación de la economía española.*** *¡Hay que recoger velas!* — В стране серьезный кризис, ... и испанцы уже **на своей шкуре почувствовали** последствия экономического спада. **Пора и честь знать!** (Congreso: 11.04.2008)

В своей речи перед выборами в конгрессе М. Рахой пытается *дискредитировать* действия предыдущего правительства по урегулированию экономической ситуации в стране: обещание создать новые рабочие места не было выполнено. В речи последовательно используются две ФЕ **sufrir en sus propias carnes** – *испытать на своей шкуре*, которая усиливает эффект воздействия следующего фразеологизма – **¡Hay que recoger velas!** – *Пора и честь знать!*

В целом, подобные случаи употребления ФЕ в данном типе речевых актов более характерны для внешнего политического дискурса.

Итак, проведенное исследование позволяет нам прийти к выводу о том, что самыми частотными типами речевых актов, в которых реализуются ФЕ, являются *репрезентативы*, *экспрессивы*, *комиссивы*, *директивы* и *перлокутивные РА*. Данные типы РА закрепились, в основном, за *внешним политическим дискурсом*, тогда как для *внутреннего дискурса* более характерны *репрезентативы* и *декларативы*. Результаты исследования представлены в следующей таблице:

	экспрессивы	комиссивы	директивы	репрезентативы	декларативы	перлокутивные РА
Внешний ПД	17 %	20 %	16 %	23 %	12 %	12 %
Внутренний ПД	7 %	15 %	13 %	32 %	24 %	9 %

Что касается целей использования той или иной фразеологической единицы, то они включают следующие позиции: 1) установить контакт с электоратом, расположить к себе аудиторию; 2) выиграть время для обдумывания ответа; 3) сформировать определенную оценку фактов у адресата; 4) имплицитно подвести адресата к нужному выводу; 5) сместить акцент высказывания (преувеличение или недооценка значимости явления).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. 1986. №17. С.170-194.
2. Núñez Cabezas A. Aproximación al léxico del lenguaje político español : tesis doctoral. Universidad de Malaga. // Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. URL: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2734/1627684x.pdf> (дата обращения: 10.03.2011).

3. Slusarenko G. El lenguaje de la prensa española. El aspecto pragmático. / G. Slusarenko // hispanismo.cervantes.es – Portal del hispanismo. 2007. URL: <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/indice%20lingüística%20y%20traducción.pdf> (дата обращения: 19.03.2011).

4. Penadés Martínez I. La elaboración del Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español. // Repositorio da Universidade da Coruña. URL: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5473/1/RL_9-4.pdf (дата обращения: 25.03.2011).

5. Rebollo Torío M.A. Caracterización del lenguaje político: tesis doctoral. Universidad de Extremadura // Centro Virtual Cervantes. URL: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_009.pdf (дата обращения: 23.03.2011).

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. ABC. URL: <http://www.abc.es/>
2. Congreso de Diputados. URL: <http://www.congreso.es>
3. El País. URL: www.elpais.es
4. La Vanguardia. URL: <http://www.lavanguardia.es/>
5. Semana. URL: <http://www.semana.com/>
6. El Tiempo. URL: <http://www.tiempo.com.mx/>
7. Últimas Noticias. URL: <http://www.ultimasnoticias.com.ve>

Е.А. Корман (Ростов-на-Дону)

ЭМОТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С АНИМАЛИСТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

El presente artículo se dedica al problema del emotivismo como parte importante de las unidades fraseológicas con componente animal. Además, hace constar que al momento de hablar las unidades fraseológicas con componente animal expresan muchos matices y sentidos manifestando semas potenciales.

Язык является не только важнейшим коммуникативным средством, необходимым для передачи, получения и обработки информа-

ции, но и мощнейшим инструментом прагматического воздействия, выражающим мысли, чувства, эмоции и желания субъекта. Изучение личностных переживаний представляется особенно важным в рамках антропоцентрической научной парадигмы, так как позволяет индивиду определить свое место в окружающем мире и осознать ту роль, которую он играет в существующей системе отношений. Кроме того, эмоции имеют огромное значение в плане формирования единой базы знаний и ценностей этнокультурной общности, которая находит отражение в лексико-фразеологической системе каждого языка. Как справедливо полагает Н.М. Фирсова, «эмоционально-экспрессивные средства общения можно отнести к тем факторам, которые в наиболее яркой и наглядной форме отражают особенности национальной культуры представителей разных этносов, их коммуникативного поведения» (Фирсова, 2007: 140–141). При этом каждый конкретный язык обладает широким спектром разнообразных средств отображения чувств, что обусловлено сложностью и многогранностью эмоционального состояния как такового. Особую роль в плане выражения эмоций играют фразеологизмы, так как в подавляющем большинстве случаев ФЕ актуализируются в процессе коммуникации не в нейтрально-логической, а в эмотивно-оценочной, экспрессивной форме.

Некоторые исследователи выделяют три типа эмотивности слова и ФЕ, которые соотносятся с тремя уровнями выражения эмотивности (Водяха, 1996: 31). Первый представлен эмотивным значением, являющимся ядерным, основным компонентом семантики: например, *hecho una víbora* (букв. *превратившийся в гадюку*) – *разъяренный*; второй представлен коннотацией как компонентом значения ФЕ (такая эмотивность может и не быть реализованной в различных употреблениях рассматриваемых единиц): *le picó la avispa* (букв. *его укусила оса*) – *он забеспокоился, расстроился, рассердился*; третий – это уровень эмотивной возможности, которая ничего не меняет в семантике, но при реализации в речи выявляет скрытую коннотацию ФЕ (семантический потенциал). Нередко в результате смены контекста в одном фразеологическом эмотиве проявляются противоположные оценочные знаки: *¡canarios!* (букв. *канарейки*) – *черт!* (выражение досады, гнева, раздражения, удивления, радости).

При сопоставлении фразеологизмов становится очевидно, что практически все эмотивные значения (одобрительное, презрительное, уничижительное отношение, радость, гнев, страх и т.д.), как правило, мотивированы внутренней формой ФЕ, т.е. тем образом,

который заложен в основании фразеологического значения. Безусловно, внутренняя форма фразеологизма отражает определенный фрагмент картины мира, связанный с повседневной жизнью и бытом носителей языка, их восприятием действительности, социальными и ролевыми отношениями, способностью к обобщению данных и выведению абстрактного из конкретного.

Данный факт можно наглядно продемонстрировать на примере испанских фразеологических единиц с анималистическим компонентом (ФЕАК), одним из имманентных свойств которых является наличие образности. Анализ фактического материала показывает, что испанские ФЕАК способны актуализировать самый широкий спектр переживаний и чувств, характер которых во многом определяется коннотативным значением анималистического компонента, входящего в состав ФЕ. При этом отмечаются некоторые закономерности в плане выражения эмоций фразеологизмами, включающими наименования представителей того или иного биологического вида (насекомые, рыбы, моллюски, земноводные, рептилии, птицы, млекопитающие).

Так, испанские ФЕ с компонентом-наименованием насекомого, как правило, выражают негативные эмоции:

– злость, раздражение, недовольство: *quedarse mosca, subírsele a uno las moscas* – рассердиться, разозлиться; *andar con mosca* – быть не в духе; *cara de pocas pulgas* – сердитый, недовольный вид и др.;

– стыд: *meterse debajo de la tierra como las lombrices* – быть готовым под землю провалиться от стыда и др.;

– растерянность: *como perro con gusano* – места себе не находить и др.

Некоторые ФЕ не просто констатируют те или иные ощущения, но и достаточно ясно выражают эмоции и чувства говорящего по отношению к адресату, явлению, ситуации:

– раздражение: *¡alábate, grillo!* – хвались, да не подавись; *el que escuelca yaguas viejas suele encontrar cucarachas* – не суй свой нос в чужие дела; *cuando el diablo no tiene que hacer con el rabo, caza moscas* – умнее дела не нашел!; *a otra cosa, mariposa* – смени пластинку; *¡es una grilla!* – вранье!; *¡agárrame esa mosca por el rabo!* – ирон. богатая мысль!; *como si cantara un grillo* – жужжит над ухом, как муха, а я не слушаю и др.;

– злость, гнев: *¡así le entre la carcoma!* – чтоб ему пусто было!; *¡qué mosca!* – назойлив, как муха, вот зануда!; *se lo echa todo por la palomilla* – ему все до лампочки и т.д.;

– сожаление: *voló el grillo – сорвалось!* и др.

Достаточно небольшое количество ФЕ с компонентом – наименованием насекомого способны выражать положительные эмоции. Как правило, это ФЕ с компонентом *abeja* (пчела) и *hormiga* (муравей): *como abeja en flor – радостно, свободно* и др.

Испанские ФЕ с компонентом–наименованием пресмыкающегося, земноводного, моллюска, рыбы, водного животного также, как правило, выражают отрицательные эмоции:

– злость, гнев: *enroscarse como el caracol – бесноваться от злобы* и др.;

– холодность, неприветливость: *seco como el bacalao de Escocia – хмурый, неприветливый, quedarse tan fresco como el escabeche de besugo – остаться невозмутимым* и др.;

– расстройство: *enroscársele a uno las culebras en el corazón – на душе кошки скребут, parece una víbora que ha perdido la ponzoña – очень расстроен, озабочен* и др.

Многие фразеологизмы данной группы представляют собой модально-междометные ФЕ и используются для выражения:

– неприятия, отказа, отрицания, опровержения: *¡qué ... ni qué caracoles! – ерунда!, к черту!, no hay tal culebra de pelo – ничего подобного, no te pica culebra – меня на эту удочку не поймаешь, ¡no me asusto yo de uñas de peces! – этим меня не запугаешь!, ¡que no soy rana! – нашел дурака!, ¡me río yo de los peces de colores! – ирон. да что вы говорите!* и др.;

– раздражения: *nos echaron otra sardina – принесла его нелегкая!, ¡buena lata, ni de sardinas! – зануда!, до чего же назойлив!* и др.;

– удивления, досады, отвращения, злости: *¡caracoles! – черт возьми!, como teta del sapo – невероятный; allí había sapos y culebras – там творилось бог знает что!* и др.;

– радости: *¡tragó el pez el anzuelo! – попался!, ya está el bacalao vendido – дело в шляпе!* и др.

ФЕ с компонентом–наименованием птицы выражают как положительное, так и отрицательное отношение адресанта к лицам, событиям, явлениям; негативные эмоции представлены относительно большим количеством ФЕАК:

– злость, гнев: *encrespase como gallo de riña – рассердиться, parecer a las grullas cuando las pisan – злиться; silbar como la lechuza – шипеть от злобы, volársele los patos a uno – выйти из себя* и др.;

– страх: *mirar como pato al alrededor – оцепенеть от ужаса* и др.;

– смущение, растерянность: *subírsele a uno el pavo* – залиться краской; *pensar en los huevos del gallo* – быть рассеянным, не замечать ничего вокруг, *como perdiz sin macho* – не в своей тарелке и др.

Фразеологизмы данного типа часто используются в качестве экспрессивных восклицаний для выражения:

– злости, гнева, раздражения, недовольства, досады: *jave de paso, cañazo!, la ida del cuervo* – скатертью дорога!; *¡pamplina para los canarios!* – басни!; *no entiendo de graja pelada* – так я тебе и поверил!; *abajo acá, gallo, que estás encaramado* – высоко взлетел, где-то сядешь!; *ya nos comeremos el gallo* – ты у меня попляшешь!; *¡chiches de gallina!* – дудки!; *¡para el gallo!* – нет уж!, увольте!; *andallo, pavas, y eran gansos todos* – ирон. лучше некуда!; *¡quién se volviera pájaro para no ver ...!* – глаза б мои не видели! и др.;

– божбы, клятвы: *más claro no canta un gallo* – чистейшая правда!; *¡que me mate un gallo!* – разрази меня гром!; *¡por la paloma azul!* – клянусь! и др.;

– радости: *¡el rey es mi gallo!* – знай наших!; *¡gane mi gallo y aunque sea rabón!* – победителей не судят!; *ya está el pájaro en la jaula* – дело в шляпе! и др.;

– удивления: *¡échale guindas al pavo!* – ничего себе!; *creí que era Ud un pájaro* – а слона-то я и не приметил! и др.

ФЕ с компонентом-наименованием млекопитающего, домашнего или дикого животного выражают самый широкий спектр эмоций, как отрицательных, так и положительных:

– грусть, печаль: *más serio que una cabra* – мрачный, угрюмый; *con las orejas gachas como los cebones* – 1) печальный, унылый, 2) разочарованный и др.;

– гнев, злость: *bufando como una pantera* – рассвирепеть; *estar con un humor de perros* – находиться в собачьем, прескверном настроении и др.;

– смущение, растерянность: *tener el lobo por las orejas* – быть в крайнем замешательстве; *quedarse hecho un mico* – смутиться, и др.;

– возмущение, упрек, досада: *no hay hombre cuerdo a caballo* – как тут не выйти из себя!; *más ya que el cerdo me alaba, muy mal he de bailar* – от иной похвалы хоть в землю уйми; *¡vete a freír monos!* – пооди к черту!; *a otro perro con ese hueso* – расскажи это кому-либо другому; *con la ayuda del vecino mató mi padre un cochino* – что ж ты сам не сделаешь!; *al erizo, Dios le hizo* – какой уж есть! и др.;

– отрицание, отказ: *hasta los gatos tienen tos* – нечего пускать пыль в глаза, хватит врать; *aunque me den para un buey con las astas de oro* – ни за что на свете!; *¡al gato!* – нашли дурака!; *nunca más perro al molino* – больше ни в жизни!; *¡mu muy mono, casi mico* – куда уж лучше! и др.;

– удивление: *no hay zorra con dos rabos* – такого дважды не бывает!; *¡jarre, borrico!* – ух ты! и др.;

– зависть: *¡quién como el rey para ir a caballo!* – живут же люди!; *al más ruin puerco la mejor bellota* – дуракам всегда везет и др.;

– радость: *ya está el toro en la plaza* – дело в шляпе!; *¡murió el cochino!* – договорились! и др.

Как видим, для выделяемых нами групп испанских ФЕАК более типичными оказываются различные модально-междометные значения. Так, выражения *неприятия* и *опровержения* особенно характерны для ФЕ с компонентом–наименованием земноводного, моллюска, рыбы, водного животного, *отрицания* и *досады* – для ФЕ с компонентом–наименованием птицы. ФЕ с компонентом–наименованием млекопитающего выражают самую полную палитру эмоций (*возмущение, упрек, отрицание, зависть, удивление, обещание* и др.). С другой стороны, количество модально-междометных ФЕ с компонентом–наименованием насекомого или рептилии довольно невелико и представлено, прежде всего, выражениями *обещания, отрицания, иронии*.

Неодинаково и распределение модально-оценочных значений. ФЕ с компонентом–наименованием насекомого или рептилии содержат преимущественно *отрицательную оценку лица, явления, ситуации*, что обусловлено ярко выраженной внутренней формой ФЕАК – образом пресмыкающегося или насекомого и негативным отношением к нему в испанской этнокультуре. Среди ФЕ с компонентом–наименованием земноводного, моллюска, рыбы, водного животного не отмечается четкого количественного различия между фразеологизмами, выражающими положительную и негативную оценку. В группах ФЕ с компонентом–наименованием птицы или млекопитающего обнаруживаются фразеологизмы, которые могут указывать не только на константную (положительную или отрицательную) оценку лица / явления / ситуации, но и менять свой знак на противоположный в зависимости от коммуникативного контекста.

Итак, эмотивность является одним из основных компонентов значения ФЕАК. При этом семантический и прагматический потенциал фразеологизмов в значительной степени обусловлены внутрен-

ней формой ФЕ. Также необходимо отметить, что эмотивные ФЕАК в процессе коммуникации обнаруживают большое количество значений и оттенков в силу влияния контекстного окружения, способного активизировать реализацию потенциальных сем. Особенно это касается модальных ФЕ, поскольку их содержательная структура может обнаруживаться только в контексте в силу того, что данные единицы способны выражать самый широкий круг эмоций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Водяха А.А. Эмотивный потенциал фразеологических единиц // Взаимодействие языковых уровней в сфере фразеологии. Волгоград : Перемена, 1996. С. 30–32.
2. Фирсова Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.

М.О. Куртаева (Иркутск)

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ИСПАНСКОМ БИРЖЕВОМ ДИСКУРСЕ

En el presente artículo se analizan los préstamos de los términos ingleses bull y bear. Se estudian los medios de su adaptación léxico – gramatical al discurso bursátil en el español.

Предмет исследования настоящей статьи – англоязычные терминологические заимствования bull и bear и способы их лексико-грамматической адаптации в испанском биржевом дискурсе.

Основанием для языкового анализа указанных заимствований послужило представление о том, что наиболее важными путями обновления имен подсистемы, актуализирующей фрейм ACTIVIDAD BURSÁTIL в современном испанском языке, являются изменения когнитивно-дискурсивного статуса:

1) элементов метаязыка экономики (изменение значения имен, отражающее реструктуризацию концептов этой области знания — их эволюцию в сторону «биржевой специализации»);

2) элементов общелитературного языка (путем терминологизации общей лексики);

3) ксеноэлементов (адаптация заимствований и номинируемых ими понятий из других языков).

В испанской биржевой терминологии чаще всего заимствуются английские ксеноэлементы, поскольку английский язык является авторитетным источником интернациональной биржевой терминологии (Yépez Peñalver, 2002). Данный сектор экономики высоко развит в англоговорящих странах, поэтому обслуживающие его термины-англицизмы наиболее универсальны и удовлетворяют потребностям глобального развития валютно-кредитной системы.

Престиж биржевых терминов английского происхождения в сфере профессиональной коммуникации настолько высок, что их включение в национальный дискурс может происходить и при отсутствии в нем понятийной и лексической лакун соответствующих элементов. Так, ключевые процедурные слоты фрейма ACTIVIDAD BURSÁTIL, раскрывающие два основных сценария: ALZA DEL MERCADO и BAJA DEL MERCADO, а также представляющие двух основных субъектов биржевых торгов, имеют в испанском языке два устойчивых актуализатора: *alcista* и *bajista*.

Эти термины кодифицированы в толковых словарях современного испанского языка, экономических словарях и употребляются в текстах любых жанров, объективирующих биржевую тематику.

Ср. в Словаре Испанской Королевской Академии:

alcista. 1. adj. Perteneciente o relativo al alza de los valores en la bolsa o de los precios, impuestos, salarios, etc.

2. com. Persona que juega al alza de valores. (<http://drae.rae.es>)

bajista. 1. adj. Perteneciente o relativo a la baja de los valores en la bolsa.

2. com. Persona que juega a la baja en la bolsa (Ibid.)

Дефиниции этих терминов в экономических словарях отличаются большей полнотой и детализацией, в них приводятся синонимичные термины-англицизмы. Однако, в отличие от Словаря Академии, специальные тезаурусы нередко фиксируют только одну из грамматических форм этих имен (их употребление в качестве прилагательного либо существительного общего рода) или только одно из значений этих полисемичных терминов.

Так, в Diccionario de términos financieros & bancarios прилагательное *alcista* толкуется как актуализатор слота TENDENCIAS DEL MERCADO:

alcista. Se dice que un mercado es alcista, cuando el promedio de los precios de los valores que se intercambian en él muestran una clara tendencia al alza.

En Estados Unidos, un mercado alcista es denominado *bull market*, o sea, mercado toro, en referencia a la fuerza e ímpetu propios del animal. Un mercado en alza también suele ser llamado un *seller's market*, o sea, mercado del vendedor, lo cual parece contradictorio pero no lo es, porque no significa que es un mercado con muchos vendedores, sino un mercado que favorece a los vendedores (Marcuse 2002: 9. Здесь и далее выделено нами, — М.К.).

В Глосарии терминов финансовых данное существительное кодифицируется как имя слота PARTICIPANTE DE BOLSA:

alcista. Suele decirse de quien compra valores en la bolsa, calculando que éstos subirán en un plazo corto y que podrá luego venderlos obteniendo una utilidad. Frecuentemente se aplica el término a quienes hacen de esa práctica un medio de especulación (Vidales Rubí 2003: 36)

Являясь общепринятыми дискурсивными элементами, эти термины широко используются в учебниках, посвященных изучению рынка ценных бумаг и обучению игре на бирже:

Al igual que en la tendencia *alcista*, un activo tendrá una tendencia *bajista* fuerte cuando el volumen aumenta a la vez que el precio baja (Sánchez 2007: 674);

В текстах масс-медийного жанра:

Partiendo de una tendencia *alcista*, el crudo comenzó el año 2011 con un precio de referencia en torno a los 90 dólares por barril (<http://elpais.es>);

В сообщениях на форумах и блогах, посвященных обзору и анализу текущего состояния финансового рынка Испании и мировых рынков:

Estamos hablando de un valor que pertenece a un mercado débil y *bajista* (el Ibex) y que está englobado dentro de un sector débil (<http://labolsamexico.blogspot.com>);

La jornada del lunes fue *alcista* la primera parte, pero el ánimo general de la segunda parte de la sesión fue muy *bajista* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Вместе с тем, весьма значительное распространение в испанском биржевом дискурсе получили англоязычные терминологические дублиеты указанных имен: *bull* и *bear*. О дублетном характере заимствованных существительных и прилагательных позволяю

судить их перевод и определения, приведенные в *Diccionario técnico inglés español económico-financiero-actuarial*. Так, термин *bull* имеет следующий перевод-толкование:

bull. Alcista de Bolsa, especulador al alza.

bull market. Mercado alcista, mercado al alza (Martínez Barbeito 2003: 143).

bear. Bajista, especulador que juega a la baja.

bear market. Mercado a la baja, mercado bajista (Martínez Barbeito 2003: 116).

В этих двух значениях исконные и заимствованные термины совпадают.

Однако у английских терминов обнаруживается еще одно категориальное значение, которое фиксируется в словаре. *Bull* и *bear* функционируют как глаголы, ср.:

bull (to). Jugar al alza; hacer subir los valores más (Martínez Barbeito 2003: 143).

bear (to). Jugar a la baja (Martínez Barbeito 2003: 116).

Как показал анализ специальных текстов, в испанском языке значение глаголов *to bull/to bear* передается с помощью выражений *jugar al alza/a la baja*. Факты заимствования глагольных значений исследуемых терминов в испанском биржевом дискурсе нами не зафиксированы.

Как единицы экономического метаязыка исконные и заимствованные термины семантически совпадают в двух своих значениях:

1) при обозначении субъектов биржевых торгов в рамках слота PARTICIPANTES DE BOLSA:

Los *bulls* casi tienen el control (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Parece que los *bears* no pueden en este mercado (<http://labolsamexico.blogspot.com>); и

2) при обозначении двух сценариев развития в рамках слота TENDENCIAS DEL MERCADO:

Esta baja es un impulso *bull* (<http://labolsamexico.blogspot.com>);

El cual es muy extraño en mercados *bear* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

При совпадении терминологической семантики, исконные и заимствованные термины имеют различную прагматику. Замена национальных терминов на интернациональные, как уже было указано, объясняется престижностью и универсальностью последних.

Рассмотрим процессы лексико-грамматической адаптации терминов *bull* и *bear* в испанском биржевом дискурсе.

Данные термины заимствуются в биржевую терминосистему испанского языка без графического изменения.

No hay momento de inercia *bull* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Los *bears* podrían ganar fuerza (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

No se puede decir que fue *bull*, pero tampoco *bear* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

В английском языке половая дифференциация, отраженная в семантике имен, не имеет морфологических показателей в связи с отсутствием в нем системной категории рода. В испанском языке заимствованные английские термины *bull/bear* становятся существительными мужского рода, обрастая соответствующими морфологическими показателями. Они употребляются с артиклем мужского рода и согласуются в роде с определяющими их прилагательными и причастиями:

Los *bulls* no han podido mantener las alzas (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

A los *bears* les cuesta caro vender ante el bajo volumen (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Los *bulls* parecen estar seguros en el corto plazo (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Rompe los 33,300 o sea sí *Bull* pero tímido (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Данные существительные получили род с учетом их значений и по правилам грамматики испанского языка, т. к. их национальные эквиваленты (*el toro*, *el oso*) являются именами существительными мужского рода. Кроме того, окончания английских заимствований соответствуют большинству испанских существительных мужского рода (ср. *el canal*, *el color*).

Исследуемые существительные, находясь в процессе адаптации, не всегда принимают характерные для испанского языка формы множественного числа.

Согласно нормам Академической грамматики испанского языка множественное число в большинстве случаев маркируется морфемами *—s* или *—es* (Nueva Gramática, 2010: 36). Существительные, оканчивающиеся на согласный *—r*, при образовании множественного числа получают окончание *—es*, существительные, оканчивающиеся на *—ll*, окончание *—s*.

Таким образом, термин *bull* образует множественное число по грамматическим нормам испанского языка:

Al final de sesión los *Bulls* “aflojaron” un poco pero lograron mantenerse positivos (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Образование множественного числа термина *bear* не соответствует нормам Академической грамматики:

... sin embargo los *bears* no pudieron hacer mucho (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Bull's creo que no sería malo tomar precauciones y tomar liquidez (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Esto solo es correcto para los *Bull's*. Para los *Bear's* significa lo contrario (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Форму *bears* можно отнести к исключениям из правил образования множественного числа в испанском языке. В английском языке *Bull's*, *Bear's* представляют собой формы притяжательного падежа. В испанском языке грамматическое значение притяжательности не маркируется. Контекст употребления данных терминов не позволяет говорить о притяжательности, таким образом, подобные формы в испанском языке становятся аналогом множественного числа.

Переходя к вопросу о признаках «испанизации» английских прилагательных *bull* и *bear*, кратко отметим, что в испанском биржевом дискурсе эти имена используются наряду с прилагательными-англицизмами *bullish* и *bearish*, значительно уступающими *bull/bear* по своей частотности:

Si el mercado se “monta” nuevamente al alza, son señales muy *Bullish* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Некоторые испанские экономические словари разводят понятия *bull/bear* и *bullish/bearish*, относя существительные *bull* и *bear* к слоту PARTICIPANTES DE BOLSA, прилагательные *bullish* и *bearish* к слоту TENDENCIAS DEL MERCADO.

Ср. определения в Diccionario de economía y empresa:

bull. alcista, quién cree que aumentarán las cotizaciones bursátiles (Miles, 2003: 165);

bullish. Alcista, con tendencia a aumentar (Miles, 2003: 166).

Проанализируем использование терминов *bull/bear* в качестве имен прилагательных.

Исследуемые термины становятся в испанском языке прилагательными одного окончания: употребляясь в этом качестве, они не согласовываются с именами существительными ни в роде, ни в числе.

Primero objetivo *bull*, romper los 1,200 (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

¿Es el inicio de un nuevo mercado *Bear*? (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

... no tenemos una acción *bull* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

... primera señal de alerta *bear* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Hoy y el viernes son *bull* por naturaleza (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

(índices) Todos *Bear* y alineaditos a la baja (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

En estos momentos hay muchas noticias muy *Bear* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Как видно из приведенных примеров, употребление прилагательных *bull* и *bear* с существительными во множественном числе не соответствует нормам Академической грамматики испанского языка. У них отсутствуют морфологические показатели числа при согласовании с существительным, что можно объяснить недостаточной степенью включенности данных терминов как имен прилагательных в систему испанского языка.

Затрагивая еще раз вопрос о категориальной принадлежности рассматриваемых терминов, точнее говоря, вопрос об их функциональной грамматической транспозиции, отметим, что в английском языке имена существительные часто используются в качестве относительных прилагательных (Ковалева, 1994: 70). Этот грамматический статус приобретают и прилагательные *bull* и *bear*, сохраняя его и в ходе метафорического переноса. Однако при проникновении в испанский биржевой дискурс указанные прилагательные меняют свой разряд: они становятся качественными прилагательными.

Отличительной особенностью, проявляющейся в процессе адаптации данных имен как качественных прилагательных, становится появление у них степеней сравнения. Исследуемые термины *bull* и *bear* имеют три степени сравнения:

- положительную (Por otro lado el IPC ya está en territorio *Bull*. No ha entrado en fase *Bear* (<http://labolsamexico.blogspot.com>);

- сравнительную (... los movimientos no se ven tan *bull*. El día fue *Bull*. Más *bull* de lo que esperaba (<http://labolsamexico.blogspot.com>);

- превосходную (El Dow, aunque alcista, es el menos *bull* de los principales índices de Estados Unidos. De los días más *Bull* que he visto.

La parte media de agosto es la más *BULL* del mes (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Заемствованные термины *bull* и *bear* употребляются в текстах тех жанров, что и исконные термины *alcista* и *bajista*.

В учебниках, посвященных изучению рынка ценных бумаг и обучению игре на бирже, в экономических словарях:

Merece la pena destacar que habrá momentos en los que no ganen ni los *bulls* ni los *bear* (Velez 2005: 262.);

В текстах масс-медиа:

La fase *alcista* - "*bull market*" – se materializará a partir del segundo semestre de 2009... (<http://www.cincodias.com>);

В форумах и блогах, посвященных обзору и анализу текущего состояния финансового рынка Испании и мировых рынков:

A pesar de que los mercados llevan dos días *bull*, aparecieron señales muy *bear* a la vez que se sostienen señales *bull* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Как известно, заимствованные термины *bull/bear* являются зооморфными метафорами, актуализирующими особенности взаимодействия с соперником. Очевидность метафорического значения имен при включении в иноязычный дискурс подтверждается фактом образования новых пар синонимичных терминов, актуализирующих рассматриваемые слоты. Речь идет о приобретении калькированного метафорического значения испанскими именами *toro* и *oso*, ранее не обладавшими экономической семантикой.

В процессе использования английских заимствований в испанском биржевом дискурсе появились следующие репрезентанты слота PARTICIPANTES DE BOLSA: *el toro*, *el oso* и TENDENCIAS DEL MERCADO: *mercado toro*, *mercado de toros*, *mercado taurino*, *mercado oso*, *mercado de osos*. См.:

Los *toros* al parecer entraron en acción (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

El día de hoy fue *bear*. Pero unos *osos* muy débiles como para llevar el mercado a su territorio (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

Todon parece indicar que estamos en territorio de *toros* (<http://labolsamexico.blogspot.com>).

В испанском биржевом дискурсе термины *toro/oso* употребляются факультативно, базовыми терминами являются *alcista/bajista* и синонимичные заимствованные термины *bull/bear*.

Таким образом, анализ материала показал, что англоязычные заимствованные термины *bull* и *bear* активно используются в испан-

ском биржевом дискурсе. Участвуя в формировании и структурировании биржевой терминосистемы испанского языка, исследуемые термины способствуют оптимизации профессиональной коммуникации. Прагматическая предпочтительность англоязычных терминов объясняется престижностью данных терминов в связи с доминированием американской экономики на мировой арене.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual. / Red. I. Bosque. Madrid: Espasa Libros, 2010.
2. Yépez Peñalver A.G. El lenguaje hablado en la bolsa: aproximación a la jerga bursátil / A.G. Yépez Peñalver. Madrid: UCM, 2002. 436 p. // <http://www.ucm.es/BUCEM/tesis/inf/ucm-t26360>.
3. Diccionario de la Real Academia Española // <http://www.rae.es/rae.html>
4. Ковалева Л.М. Современный английский язык (слово и предложение) / под ред. Л.М. Ковалевой. Иркутск: ИГПИИЯ им. Хо Ши Мина, 1994.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Marcuse R. Diccionario de términos financieros & bancarios / R. Marcuse. Bogotá: ECOE EDICIONES, 2002.
2. Martínez Barbeito J. Diccionario técnico inglés español económico-financiero-actuarial / J. Martínez Barbeito, J.G. Villalón. A Coruña: Netbiblo, 2003.
3. Miles A.D. Diccionario de economía y empresa: español-inglés, inglés-español / A.D. Miles. Barcelona: Gestión 2000, 2003.
4. Sánchez, J.L. Curso de bolsa y mercados financieros / J.L. Sánchez. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.
5. Velez O. Day trading: negociación intradía: estrategias y tácticas: técnicas rentables para todo tipo de estrategias de trading / O. Velez, G. Capra. Barcelona: Deusto, 2005.
6. Vidales Rubí L. Glosario de términos financieros: términos financieros, contables, administrativos, económicos, computacionales y legales / L. Vidales Rubí. México: Plaza y Valdés, 2003.

А.В. Овчинникова (Москва)

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ОБЩИЙ ЖАРГОН» И «ARGOT COMÚN» В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ

El autor del artículo presenta el parangón entre los conceptos “общий жаргон” y “argot comun” en los paradigmas de la lingüística rusa y española. Para cada uno de estos se cita la etimología del término, se aducen sinónimos (“сленг”, “интержаргон”, “jerga urbana”). El artículo puede ser de interés entre los sociolingüistas, tanto para rusistas e hispanistas como para todos a los que les interesen el idioma y la cultura hispanos.

Номинация «общий жаргон» появилась сравнительно недавно, но это не помешало ее быстрому распространению в русистике. В 1999 году вышло издание «Слова, с которыми мы встречались», названное авторами «словарем общего жаргона». Номинацию ввела Е.А.Земская, один из соавторов указанного словаря. В предисловии исследователь предложил следующее определение термина: «Общий жаргон – это тот пласт современного жаргона, который, не являясь принадлежностью отдельных социальных групп, с достаточно высокой частотностью встречается в языке средств массовой информации и употребляется (или, по крайней мере, понимается) всеми жителями большого города, в частности образованными носителями русского литературного языка» (Слова, с которыми мы встречались 1999: 4).

Помимо работ Е.А.Земской, среди русистов проблемой выделения общего жаргона из субстандартных языковых форм в городском просторечии занимается пермская лингвистическая школа, в частности Т.И.Ерофеева и Н.В.Хорошева.

По определению Н.В. Хорошевой, общий жаргон – это «промежуточное языковое образование, через которое лексика социальных диалектов проникает не только в просторечие, но и в разговорный язык в целом» (Хорошева, 2002: электронный ресурс).

По мнению некоторых исследователей, в самом термине заключено противоречие между понятием жаргон с его стремлением к кастовости и определением «общий», т.е. доступный для всех. Н.В. Хорошева объясняет этот оксюморон как «отражение амбивалентности самого объекта: субстанциально данные единицы принадлежат

к одной ФСЯ (формы существования языка – термин Н.В. Хорошевой), а функционально – к другой». Таким образом, общий жаргон – это «промежуточное образование, которое с необходимостью сочетает свойства разных сущностей» (Хорошева, 2002: электронный ресурс).

Исследователи отмечают, что «языковой субстанцией» общего жаргона являются социальные диалекты. Этот факт объясняет его одновременные тенденции к замкнутости и открытости, изменяющие свои пропорции под влиянием динамики социальных факторов.

При сопоставлении номинаций оказывается понятным, что термин «общий жаргон» описывает то же понятие, что и номинации «сленг» и «интержаргон».

По концепции, предложенной В.В. Химиком, интержаргон представляет собой более универсальный и «прозрачный» синоним англоязычному термину «сленг», а также дублирует номинацию «общий жаргон». «Интержаргон – совокупность ненормативных, но социализованных (наддиалектных) слов, значений и фразеологизмов жаргонного происхождения – особая сфера массовой живой речи, открытая, пополняющая разговорный язык, нестабильная подсистема» (Химик, 1998: электронный ресурс).

Что касается сленга, то, по определению О.С. Ахмановой, это элемент «разговорного языка той или иной другой профессиональной или социальной группы, который, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретает в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвостилистическую функцию)» (Ахманова, 1966: 419).

В.В. Химик предлагает следующую трактовку термина: «Сленг – это практически открытая подсистема ненормативных лексико-фразеологических единиц разговорно-просторечного языка, его стилистическая разновидность, или особый регистр, предназначенный для выражения усиленной экспрессии и особой оценочной окраски (обычно негативной)» (Химик, 2000: 14).

М.М.Маковский трактует термин как «особый исторически сложившийся и в большей или меньшей степени общий всем социальным слоям говорящих вариант языковых (преимущественно лексических) норм, бытующих в сфере устной речи и генетически и функционально отличный от жаргонных и профессиональных элементов языка» (Цит. по: Гойдова, 2004: 40).

Сленг отличается от других социолектов открытостью, популярностью среди разных слоев общества. «Сленг черпает материал из групповых и профессиональных жаргонов и характеризуется некоторой социальной ограниченностью, но не групповой, а интегрированной и переходной: это «язык» скорее социальных низов, чем верхов, это «язык» скорее молодых, чем пожилых, и это «язык», скорее ориентируемый на социально близких, «своих», чем на «чужих»» (Химик, 2000: 14-15).

Сленг не выполняет функцию интеграции в определенном коллективе (по классификации О.В. Цибизовой, «опознавательную функцию») и не противопоставляет говорящего другим социальным группам («опозиционная функция») (Цибизова, 2006: 34-38). «В отличие от арго и жаргона сленг не имеет отчетливой социально-групповой ориентации <...> Сленговые единицы являются знаками специфического речевого самовыражения, экспрессивной самореализации и лишь отчасти знаками социальной принадлежности» (Химик, 2000: 14).

Сущность сленга в лексике, способной создать в речи эмоционально нагруженный, оценочный, часто иронический образ. Можно говорить о том, что главной функцией сленга является экспрессия и оценка. «Сленг состоит из слов и фразеологизмов, которые возникли и первоначально употреблялись в отдельных социальных группах, и отражает ценностную ориентацию этих групп. Став общепотребительными, эти слова часто сохраняют эмоционально-оценочный характер, хотя «знак» оценки может измениться» (ЛЭС: 4253).

При сопоставлении объемов исследуемых понятий, их существенных черт и функций можно полагать, что термины «общий жаргон», «интержаргон» и «сленг» имеют единую понятийную основу и описывают один и тот же субстандартный язык.

В испанскую филологическую традицию термин *argot común* приходит из французского языка. Одним из первых исследователей этого социолекта стал М. Сурдо. Французский исследователь определяет *argot commun* как совокупность арготизмов, общих для различных арго: «В единицах общего арго собственно арготическим является лишь их происхождение» (Хорошева, 1998: 63).

В испанистике, помимо общепотребительного *argot común*, существуют синонимичные номинации. Так, составитель «Словаря арго» Х.С. Сазс пользуется термином *jerga urbana*, объем которого в целом совпадает с объемом первого термина («понятием, характерным для городов и больших населенных пунктов») (Sáez, 1998: 7).

Характерной чертой argot común по сравнению с другими субстандартными языками является отсутствие его привязки к определенному коллективу. По словам Саэс, «в отличие от argot, особых говоров социальных групп и профессиональных жаргонов, т.н. argot común не создает вертикальную стратификацию, социолект. Он не зависит от характеристик говорящего, его возраста, профессии или социокультурной принадлежности. Это, скорее, горизонтальная разновидность языка, регистр, употребляемый в определенной коммуникативной ситуации» (Sáez, 1998: 7).

По мнению П. Даниель, argot común является важным свидетельством языковой картины мира. В нем отражаются основные ценности и мировоззрение в определенном обществе. «Argot común жителей той или иной страны дает нам координаты, которые, несмотря на вероятность стать языковыми штампами, выделяют общие черты говорящих» (Daniel, 1998: 19).

Как отмечает Х.С. Саэс, у argot común и маргинальных социолектов есть общие черты. Неслучайно термин образован именно из понятия argot. «Следует помнить, что argot común часто пополняется из источников, корнями уходящих в специальные argot, такие как argot наркоманов или преступников. Из-за этого иногда возникают сложности при определении границ явления» (Sáez, 1998: 8).

Автор говорит о том, что среди исследователей прочно укоренилась идея о возникновении лексики в argot común из «темных источников», то есть из языковых форм низших социальных классов. Такое мнение формируется «вследствие трудного поиска этимологии некоторых слов, используемых в устной речи и практически не отраженных на письме, и, следовательно, не имеющих текстов и иных проверенных источников, кроме альтернативных журналов, комиксов, художественных произведений с элементами argot и пр.» (Sáez, 1998: 8).

Лексическая единица argot común часто образуется как индивидуальное выражение, которое впоследствии становится популярным в коллективе. «Можно проследить путь укрепления этих арготических лексем в языке: возникая как спорадическое явление, они впоследствии воспринимаются как устойчивые слова и выражения и иногда даже встраиваются в нейтральную разговорную речь, теряя коннотации» (Sáez, 1998: 12).

Несмотря на общее происхождение, следует отличать единицы argot и argot común. Главной функцией употребления последнего можно считать не выполнение определенных задач, как в случае с

argot, а снижение регистра речи. По мнению Х.С. Саэс, «единицы argot común употребляются только в ситуации неформального общения собеседников. Они не уместны в официальной речи. <...> Эти лексемы оказываются маркированными относительно ситуации» (Sáez, 1998: 19).

Итак, сопоставление понятий выявило общие черты в их понимании и употреблении в русистике и испанистике. Целесообразно считать понятие «общий жаргон» коррелятом испанского argot común в связи с их общим происхождением от французского понятия argot commun.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966.
2. Гойдова С. Молодежный жаргон в системе современного русского национального (общенародного) языка: дисс... канд. филол. наук. М., 2004.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Директ Паблишинг, 2008.
4. Слова, с которыми мы встречались: словарь общего жаргона / под ред. Р.И.Розиной, О.П.Ермаковой, Е.А.Земской. М.: Азбуковник, 1999.
5. Химик В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. СПб: Филфак СПбГУ, 2000.
6. Химик В.В. Современное русское просторечие как динамическая система // Творческая студия «Активный залог», 1998. URL: http://litzalog.ru/teoriya/v_v_ximik_sovremennoe_russkoe_prostorechie_kak_dinamicheskaya_sistema (дата обращения: 05.11.2010).
7. Хорошева Н.В. Промежуточные формы городской разговорной речи (на материале русского общего жаргона и французского общего аргю): дисс... канд. филол. наук. Пермь, 1998.
8. Хорошева Н.В. Русский общий жаргон: к определению понятия // Русский филологический портал, 2002. URL: www.philology.ru/linguistics2/khorosheva-02.html (дата обращения: 08.11.2010).
9. Цибизова О.В. Современный молодежный жаргон: проблемы лексикографического описания: дисс. канд. филол. наук. Северодвинск, 2006.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Daniel P. Panorámica del argot español// León, Victor. Diccionario de argot español. Alianza Editorial, Madrid, 1998.
2. Sáez J. S. Diccionario de argot. Espasa, Madrid, 1998.

М.Э. Семикова (Ростов-на-Дону)

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ СУБСТАНТИВИРОВАННОГО ИНФИНИТИВА В ЯЗЫКЕ ИСПАНСКИХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

El presente artículo se dedica a las particularidades del uso del infinitivo sustantivado en los medios de información pública. Se arguye el uso de infinitivo sustantivado con el fin de causar un efecto pragmático en los lectores.

Субстантивация, представляющая собой постоянный или случайный (окказиональный) переход в разряд существительных слов, которые изначально ими не являются, широко распространена в испанском языке. Субстантивироваться может слово, принадлежащее к любой части речи, а также целое словосочетание и предложение. Наряду с прилагательным, причастием, наречием, местоимением, довольно часто субстантивации подвергается испанский инфинитив, который многие испанисты рассматривают как отглагольное существительное, выражающее абстрактное название действия. Тот факт, что инфинитив совмещает в себе как свойства глагола, так и свойства имени, определяет различные подходы к его изучению и находит отражение в тех определениях инфинитива, которые предлагаются в грамматиках испанского языка. Именные свойства инфинитива проявляются в его способности к субстантивации.

В испанском языке различают явление полной или морфологической субстантивации, при которой инфинитив меняет свою грамматическую категорию и полностью переходит в разряд имени существительного. При этом он приобретает все морфологические свойства данного класса, в частности, категорию множественного числа и способность согласовываться с определением в роде и

числе (*hermoso atardecer, sus deberes, seres fantásticos*). Данные субстантивированные формы уже не воспринимаются как связанные с инфинитивом какого-либо глагола, даже если эти глаголы обычно продолжают употребляться. Однако необходимо отметить, что явление морфологической субстантивации наблюдается в современном испанском языке реже, чем явление частичной или синтаксической субстантивации, реализующейся в конкретном речевом акте, при которой большинство инфинитивов субстантивируется частично, приобретая признаки, свойственные категории существительного, временно, только в определенных условиях, в определенном контексте.

Следует отметить, что при такой субстантивации именные свойства инфинитива, как правило, проявляются при наличии следующих формальных показателей:

1) артикля мужского рода (определенного или неопределенного):

*Ricardo Cantú señaló que no sólo **el ingerir** bebidas embriagantes es unproblema, sino **el conducir** en estado inconveniente* («QUE!», сентябрь 2007).

*Tiene **un andar** pesado y cara de haber trasnochado.*

2) различных предлогов:

*Los alumnos pueden seguir sus estudios sin necesidad **de transferir** sus expedientes académicos o médicos* («La revista 20 minutos», декабрь 2007).

*La gente puede seleccionar **para mejorar** la agricultura* («ABC», сентябрь 2008).

*Presidente electo reconocía ante periodistas no encontrarse particularmente nervioso **por perder** la elección* («ABC», сентябрь 2008).

3) определения, выраженного именем прилагательным, указательными, притяжательными, неопределенными формами:

*Presidente electo reconocía ante periodistas **no encontrarse** particularmente **nervioso** por perder la elección* («ABC», сентябрь 2008).

Для того чтобы подчеркнуть сходство между инфинитивом и существительным, грамматисты обычно апеллируют к доказательству не только формального, но и функционального характера. Так субстантивированный инфинитив может выполнять в предложении те же функции, что и любое существительное: подлежащего, именной части составного именного сказуемого, дополнения, определения при существительном и прилагательном, а также обстоятельства. Например:

El prevenir y luchar contra todos estos agresores es la labor («PAIS», октябрь 2008).

La cantautora mexicana Julieta Venegas aseguró que entre sus planes inmediatos no está el convertirse en madre («QUE!», декабрь 2007).

El gobierno central preve recaudar 101 millones de euros más al año para financiar la sanidad de las economías («El MUNDO», ноябрь 2008).

Tuvieron la oportunidad **de disfrutar** la victoria («ABC», сентябрь 2008).

Después de haber visto a las víctimas de la Katrina, el mundo puede ver al próximo Presidente de los Estados Unidos («LA REVISTA 20 MINUTOS», сентябрь 2007).

Следует отметить что, субстантивированный инфинитив, в силу своей двойственной глагольно-именной природы, не просто называет действие, а подчеркивает процессуальный, динамичный характер этого действия. Благодаря этому свойству субстантивированный инфинитив широко используется в качестве гибкого стилистического средства в языке испанских СМИ.

Передавая огромное количество информации, пресса служит для освещения событий текущей общественной и политической жизни, позволяет рассмотреть разнообразные области человеческой деятельности, пропагандирует мнения и точки зрения, пытается склонить на свою сторону читателя или слушателя, навязать ему нужное видение проблемы, события, факта, а также пробуждает интеллектуальный и эстетический интерес. Эффективность материалов прессы во многом обусловлена манерой изложения, языковыми ресурсами, которыми пользуется автор: чем ярче подана информация или комментарий, тем значительнее степень информационного и эмоционального воздействия на читательскую аудиторию. Желая достичь большего эффекта воздействия, журналисты часто прибегают к использованию в языке газеты субстантивированных форм, и в частности инфинитива, в котором заключено понятие активного действия. Это связано, с одной стороны, с процессами, происходящими в современном обществе, в котором человек часто мыслит абстрактными понятиями, ведет активный образ жизни и стремиться к быстрому, четкому и сжатому получению актуальной информации. С другой – с особенностями газетного текста, тяготеющего к лаконичности и экономии языковых средств при передаче этой информации. Быстрота производства газетного текста, его лаконичность,

информативность способствуют преобладающему использованию в прессе аналитических структур, а именно субстантивированного инфинитива.

Синтаксическую или частичную субстантивацию как языковое явление необходимо рассматривать в тесной связи с коммуникативной деятельностью человека.

Поставив в центр внимания коммуникативную деятельность, которая осуществляется индивидом с определенными мотивами и целями в конкретных социальных межличностных условиях, можно определить прагматические параметры самых разных языковых явлений (Карповская, 2007).

Прагматические факторы затрагивают все уровни языка и выполняют управляющую функцию, влияя на выбор содержания с учетом всех условий речевой коммуникации. Авторы газетных текстов отбирают и организуют языковые средства таким образом, чтобы добиться определенного эффекта воздействия, чтобы они не просто передавали смысл, а вызывали у читателя определенную реакцию. Они стремятся возбудить эмоции, образные ассоциации, стимулировать творческую активность читателя. Их цель – «достигнуть читательского сопереживания и «сопонимания», создать эмоциональный и интеллектуальный контакт, «платформу для сотрудничества» (Баженова И.С., 2003).

Анализируя случаи употребления субстантивированного инфинитива в испанской прессе, мы обратили внимание на тот факт, что в статьях, рассказывающих об одном и том же событии, автор, наряду с отглагольными существительными, использует субстантивированный инфинитив, который создает дополнительный синонимический ряд к уже имеющемуся существительному и выражает те оттенки значения, которые не может передать данное существительное:

*En Noruega, el primer país **en cerrar** ayer su espacio aéreo, se ha reabierto el tráfico aéreo en el norte del país, pero el aeropuerto de Oslo continuará cerrado al menos hasta mañana a primera hora.*

*También han decidido **cerrar** sus espacios aéreos Estonia, Letonia, y Lituania, en el mar Báltico.*

*Desde Nueva Zelanda a Japón, pasando por China y Singapur, miles de pasajeros ignoran cuándo podrán tomar sus vuelos, debido **al cierre** del espacio aéreo europeo («El PAIS», апрель 2010).*

Используя в первых двух случаях субстантивированный инфинитив, автор подчеркивает динамичный характер описываемых со-

бытий, рассказывая о процессе закрытия воздушного пространства различных стран и завершения работы наземных служб аэропорта, показывает всю сложность сложившейся ситуации. В последнем примере лишь констатируется факт того, что уже произошло. Таким образом, несмотря на экономию языковых средств, автору удается разбудить воображение и добиться сопереживания читателя.

К подобному приему прибегают и другие авторы, которые используя субстантивированный инфинитив и противопоставляя его отглагольному существительному, стремятся подчеркнуть напряженность обстановки, а также динамичный, процессуальный характер описываемых событий:

*Los más de 300 000 habitantes de la ciudad de Smolensk, una de las más antiguas de Rusia, vieron cómo las fuerzas de seguridad cortaban las principales vías **para investigar** el accidente y emprender la búsqueda de cadáveres.*

*El ministro ruso de Situaciones de Emergencia, Sergri Shoigu, indicó que los cadáveres serían trasladadas a Moscú **para la investigación** del accidente («ABC», апрель 2010).*

В определенном контексте в соответствии с установкой автора субстантивированный инфинитив «вследствие более яркой экспрессивности значения выраженного в нем действия» (Васильева-Шведе 1972:243) полностью вытесняет отглагольное существительное:

*El presidente encarga a su padre y a Clinton **coordinar** la ayuda y movilizar a 30000 soldados («EL MUNDO» ноябрь 2008г.)*

*La cantautora mexicana Julieta Venegas aseguró que entre sus planes inmediatos no está **el convertirse** en madre («QUE!» декабрь 2007г.)*

Таким образом, мы видим, что субстантивированный инфинитив является тем средством, которое позволяет автору не только выразить свою позицию, установить контакт с читателем, но и, несмотря на экономию языковых средств при передаче информации добиться определенного прагматического эффекта воздействия на читателя, вызвать у него определенную реакцию на полученную информацию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баженова И.С. Эмоции, прагматика, текст: монография. М: Менеджер, 2003.

2. Васильева-Шведе О.К., Степанов Г.В. Теоретическая грамматика испанского языка. Морфология и синтаксис частей речи. М: Высшая школа, 341 с.

3. Карповская Н.В., Корман Е.А. К вопросу об основных единицах и категориях прагматики // Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологический и прагматический аспекты: мат-лы научн. конф. Ростов-на-Дону: НМЦ «ЛОГОС», 2007.

4. Pérez Rioja J.A. Gramática de la lengua española. Madrid: TECNOS, S.A., 1987. 499p.

5. Ревзина О.Г. Язык и дискурс // Вестник МГУ. Серия (Филология. М., 1999.

6. Francisco Matte Bon. Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea– Tomo I. Madrid: Edelsa, 2002. 365p.

7. José Roca Pons. Introducción a la gramática. Tomo II. Barcelona: Vergara Editorial, 1960.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. ABC (09.2008., 04.2010)
2. El Mundo (11. 2008)
3. El pais (10. 2008, 04. 2010)
4. Que! (09-11. 2007)
5. LA REVISTA 20 MINUTOS (12.2007)

Е.О. Старовойтова (Волгоград)

СЕМАНТИКА ЧАСТНООЦЕНОЧНЫХ ОППОЗИЦИЙ АНТОНИМО-СИНОНИМИЧЕСКОГО БЛОКА (на примере русского и испанского языков)

El presente artículo se dedica a los conceptos “graduación de la valoración” y “unidad antónima y sinónima”. Se estudian las singularidades de la expresión de la valoración en ruso y en español a la base de UAS. Se analizan las características semánticas de las oposiciones frecuentes de la valoración dentro de la unidad antónima y sinónima.

Понятие языковой оценки, основанием которой является философская теория ценностей, передает специфику взаимодействия человека и окружающего мира. Этот мир членится говорящим с точки зрения его ценностной составляющей таким образом, что объекты действительности выстраиваются в сознании индивида в зависимости от их аксиологического характера – добра и зла, пользы и вреда, истинности и ложности и т.п. Оценка является универсальной категорией, однако выражение оценочных значений по-разному проявляется в каждом языке. Это объясняется и спецификой национальной культуры, ценностных ориентаций, своеобразным видением мира каждого языкового сообщества. Языковые средства для передачи той или иной стороны оценочной структуры в разных языках обладают известным семантическим сходством, но их парадигматические, синтагматические и деривационные характеристики позволяют выявить национальную неповторимость лексикализации оценок.

Всякая оценка предполагает сравнение. Оценивая какой-либо предмет, мы характеризуем его исходя из сравнения с другими предметами подобного типа, которые градуируются по тому или иному признаку. При сравнении и градуировании класс объектов, обладающих определенным признаком, выстраивается по «шкале оценок» (Вольф, 1985:48). Для оценочной шкалы характерна прежде всего градация положительных и отрицательных признаков, между которыми расположена нейтральная зона, которая не всегда находит обозначение в языке. Указанные свойства оценочной шкалы присущи также и АСБ (антонимо-синонимический блок), представляющему собой объединение антонимов и синонимов, ядром которого является антонимическая пара, возглавляющая два синонимических ряда, упорядоченных посредством единой для всего объединения градуальностью в значении (Федосов, 2002:6). Несомненно, АСБ – более широкое лексико-семантическое образование, включающее в себя наряду с экспрессивно-стилистическими признаками и оценочную шкалу, но ограниченную здесь лишь словарными единицами языка, не отражающую речевые средства выражения оценки. В АСБ семантика оценочных единиц реализуется без учета влияния контекста. Такой разнovidности оценки можно дать название языковая, или узуальная.

Нами был проведен семантический анализ ряда АСБ прилагательных и существительных русского и испанского языков, включающих частнооценочные значения, представляющие различные кате-

гории оценок: сенсорно-вкусовые, интеллектуальные, эмоциональные, эстетические, этические, утилитарные и нормативные. Перечисленные категории образуют три группы (Арутюнова, 1999:198):

1. Сенсорные, которые включают в себя:

- сенсорно-вкусовые
- психологические:
 - интеллектуальные
 - эмоциональные

2. Сублимированные:

- эстетические
- этические

3. Рационалистические:

- утилитарные
 - нормативные
 - телеологические

Приведем пример АСБ, характеризующего человека по степени ума УМНЫЙ – ГЛУПЫЙ.

УМНЫЙ – ГЛУПЫЙ. Человек по степени ума. Хор.: мудрый →недюжинный, незаурядный→ башковитый (разг.)→ мозговитый (разг.)→ **умный** →разумный→ толковый (разг.)→с головой→сообразительный Плох.: несообразительный →недалекий →глупый→ тупой→ безголовый(разг.) пустоголовый (разг.), безмозглый (прост.).

INTELIGENTE – TONTO. Nivel de inteligencia de una persona. Inteligente: superdotado (очень одаренный), talentoso (одаренный), águila (умнейший человек), sabio (мудрый), lince (умный, семи пядей во лбу) → zahorí (умный, ученый)→ despejado (ясный ум)→ enterado (знаток) →ingenioso (находчивый, хитроумный), agudo (проницательный, остроумный), sutil (проницательный), perspicaz (проницательный) →**inteligente** →docto (просвещенный) → listo → instruido (образованный) →avisado (разумный, опытный)→ entendido (сведущий) →vivo (сообразительный), vivaz (сообразительный), despierto (сообразительный, смывленный), pizpierta (сообразительный) → largo (хитрый, смывленный), sagaz (хитрый, умный), astuto (хитрый) → avisado (образумившийся) → advertido (разумный)→ tonto: necio (глупый, неразумный), estólido (книжн.глупый, неразумный)→ simple (недалекий) → sandio (книжн.простой, глупый), pazguato (простоватый, недалекий), corto (разг.недалекий) → **tonto**, beoco (глупый), alelado (глупый), bombero (Cuba) (глупый), cangrejo (Ecuad.),

dudenco (Amer.cent. y Colomb.), dundo (Amer.cent. y Colomb.) → lila (разг.глупый) → bobo (бестолковый), mentecato (бестолковый), torpe (ограниченный, бестолковый), cebollino (разг.ограниченный, бестолковый) → tocho (разг.тупой), , tontaina (разг.тупой), gomo (тупой), lerdo (тупой), obtuso (тупой) → fatuo (пустой), atontado, atolondrado (пустоголовый) → gilipollas (оскорб.глупый, недалекий) → bobalicón (разг.балбес) → babieca (разг. болван) → panoli (презр.безголовый) → pasmarote (разг.столб) → pánfilo (разг.растяпа) → estafermo (разг. истукан) → gaznápiro (глупый) → zoquete (тупой, разг.) → zamacuso (разг.глупый) → paramoscas (разг. растяпа) → pingüino (разг.) → topo (разг.глупый, тупой) → tarado (оскорб.глупый) → cipote (разг. оскорб. тупой) → memo (оскорб.глупый) → idiota → asno (безмозглый, осел) → estúpido (пренебр.) → cretino (кретин) → imbécil (идиот).

Испанский АСБ отличается высокой парадигматичностью синонимических рядов: в русском АСБ 17 компонентов, из них с доминантой **умный** – 10, с доминантой **глупый** – 7; в испанском АСБ 74 компонента, из них с доминантой **inteligente (умный)** – 27, с доминантой **tonto (глупый)** – 47.

В данных АСБ наглядно прослеживается оценочная градация, значение каждого из компонентов и русского, и испанского АСБ содержит в себе либо положительную, либо отрицательную оценку интеллектуальных способностей человека. Слова с относительно нейтральной оценкой не представлены, зато наблюдается явная асимметрия шкал в испанском АСБ с преимуществом слов с отрицательной оценкой. Это объясняется как гиперэкспрессивностью и высокой парадигматичностью испанского языка, так и тем, что в языковой картине мира норма – это «хорошо». Нормативные качества менее синонимизированы, так как стандарт не вызывает ни эмоций, ни интереса. Сфокусированность внимания на отклонениях от нормы и приводит к тому, что градационные шкалы с отрицательной оценкой богаче представлены в языке.

Семантический анализ компонентов испанского АСБ показал, что в синонимический ряд с доминантой **inteligente (умный)** входят лексемы с добавочным значением **хитрый**, причем данные слова здесь маркированы положительно: *largo (хитрый, смысленый)*, *sagaz (хитрый, умный)*, *astuto (хитрый)*. Неслучайно в испанской лингвокультуре такие качества, как хитрость, сообразительность, приравниваются уму и проницательности, что совершенно неприемлемо для русской языковой картины мира. Прилагательное со значением

«хитрый» в русском языке скорее несет отрицательные ассоциации «человек изворотливый, идущий обманными путями к достижению чего-либо».

Исследуемый испанский АСБ содержит ряд многозначных лексических единиц, значение которых основано на метафорическом переносе: *águila* (умнейший человек) первичное значение «орел»; *linse* (умный, семи пядей во лбу) – «рысь»; *pingüino* (глупый) – «пингвин»; *toro* (глупый, тупой) – «крот»; *asno* (безмозглый) – «осел»; *se-bollino* (ограниченный, бестолковый) – «лук»; *tocho* (тупой) – «кипа бумага»; *paramoscas* (растяпа) – «мухоловка»; *lila* (разг.глупый) – «сирень». Такой метафорический перенос придает слову образность, отрицательную или положительную характеристику, в зависимости от интерпретации этого образа в русской или испанской лингвокультурах.

Рассмотрим АСБ, значения компонентов которого представляют категорию сенсорно-вкусовых, или гедонистических оценок:

AROMA – HEDOR. La cualidad del olor. bueno: esencia → fragancia → perfume → **aroma** → Malo: hedor → fetidez → hediondez → peste → pestilencia.

АРОМАТ — ВОНЬ. Запах по качеству. Хор.: благовоние (книжн.) → благоухание → **аромат** → дух (прост.) → Плох.: дух (прост.) → **вонь** → зловоние → смрад.

Данный АСБ характеризует предмет по запаху. Блок построен на основе антонимической пары *aroma* – *hedor* (*аромат* — *вонь*), которая является доминантой двух противоположных синонимических рядов. Общий семантический компонент — *olor* ‘запах’ — объединяет все слова блока. При этом единицы одного синонимического ряда (СР) (*esencia* → *fragancia* → *perfume*) эксплицируют проявление приятного запаха, а следовательно, оценка данного СР будет положительной, слова второго СР (*fetidez* → *hediondez* → *peste* → *pestilencia*) характеризуются выражением неприятного запаха, что определяет отрицательную оценку говорящего. С помощью стрелок указывается интенсивность проявления признака у слов внутри антонимизированных синонимических рядов. Оценка в данном АСБ связана с ощущением, чувственным опытом человека и обычно не мотивируется, а напрямую исходит из того впечатления, которое испытывает человек. Оценка некоторых составляющих этого АСБ проявляется даже во внутренней форме слов. Например, в русском АСБ в словах *благо-воние*, *благо-ухание*, оценка выражается напрямую, на это ука-

зывает компонент слова *благо-*, а в слове *зловоние* – компонент *зло-*. В испанском АСБ многозначные слова *peste, pestilencia* с первоначальным значением «чума» явно придает этим словам отрицательную маркировку.

Следующий АСБ состоит из прилагательных, характеризующих человека по силе воли. В данном примере оценку можно определить как рационалистическую (нормативную), ее основной критерий: польза, направленность на достижение определенной цели, соответствие установленному стандарту:

СИЛЬНЫЙ – СЛАБЫЙ. Человек по силе воли. Сил.: всемогущественный, всесильный → могущественный → **сильный**, волевой → жизнестойкий, жизнеспособный → стойкий, твердый → Слаб.: **слабый** → слабовольный, слабодушный, слабохарактерный → безвольный, бесхарактерный, мягкотелый → беспомощный → жалкий.

FUERTE – DÉBIL. Una persona que tiene o carece resistencia. Fuerte: poderoso (всесильный) → potente (могущественный) → tieso (твердый, стойкий) → duro (сильный, выносливый) → **fuerte** → resistente (крепкий, прочный) → vigoroso (энергичный) → viril (сильный, мужественный) → brioso (волевой) → enérgico → deb.: débil (слабый), endeble (слабый), flojo (слабый) → frágil (нестойкий) → alicaído (слабый, подавленный) → embotado, decaído (подавленный) → postrado (жалкий, униженный) → desfallecido (ослабленный) → inconsistente (бесхарактерный) → quebradizo (безвольный (разг.)) → blando (мягкотелый) → abúlico (безвольный) → apático (апатичный).

Анализ словарных статей лексем каждого из блоков показал, что значения прилагательных, входящих в синонимический ряд с доминантами *сильный* или *fuerte* в русском и испанском АСБ соответственно, практически не отличаются. При приблизительно одинаковом количестве лексем, называющих положительные качества (в русском АСБ 9 составляющих, в испанском – 10), количество лексических единиц в испанском АСБ, характеризующих безвольного, слабохарактерного человека, намного превышает состав русского АСБ (русский АСБ – 9 единиц, испанский АСБ – 14 единиц). В указанный синонимический ряд входят лексемы, различающиеся по своей семантике. Так многозначные слова *débil* (слабый), *endeble* (слабый), *flojo* (слабый) объясняются в словаре «отличающийся отсутствием, недостатком силы» (в данном АСБ психологической). Данные синонимы благодаря нейтральности своих значений широко употребляются в различных контекстах.

Присутствует также ряд синонимов, в значении которых прослеживается указание на то, что отсутствие силы воли в человеке связано с внешним подавлением, унижением личности, которое сам человек не в силах изменить, несмотря на сопротивление: *alicaído* (слабый, подавленный), *embotado*, *decaído* (подавленный), *postrado* (жалкий, униженный), *desfallecido* (ослабленный). Причем в контексте данные синонимы могут быть чаще маркированы положительно, нежели отрицательно, хотя, согласно норме, проявление слабости принято считать признаком отклонения от установленного стандарта при рационалистической оценке. Лексем со схожим значением в русском АСБ нет.

Третью группу этого синонимичного ряда представляют прилагательные *inconsistente* (бесхарактерный), *quebradizo* (безвольный (разг.)), *blando* (мягкотелый), *abúllico* (безвольный), *apático* (апатичный). Отсутствие силы воли у человека, которого характеризуют данные слова, объясняется особенностями его поведения, нежеланием что-то изменить самому. Эта группа соответствует прилагательным из русского АСБ *слабовольный*, *слабодушный*, *слабохарактерный*, *безвольный*, *бесхарактерный*, *мягкотелый*. Интересно, что именно лексемы этой группы составляют основу синонимичного ряда слов с отрицательным значением в русском АСБ.

Итак, изучая семантическую структуру АСБ, нельзя обойти вниманием проблемы оценочности, так как оценка обязательно предполагает операцию сравнения, без которой нельзя произвести градацию тех или иных признаков. Таким образом, градация тех или иных признаков в АСБ так или иначе связана с оценочной шкалой, причем, каждый язык обладает специфичным набором средств выражения оценочных значений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой русско-испанский словарь/ под ред. д-ра филол. наук Г.Я. Туровера. 3-е изд. М.: Рус.яз., 2002.
2. Diccionario del estudiante. – Barcelona: Real Academia Española, 2005.
3. Diccionario de Lengua Española. Manual de Sinónimos y Antónimos. Barcelona : Vox, 2007.

4. Испанско-русский словарь современного употребления. 4-е изд. М.: Рус.яз., 2001.
5. Большой толковый словарь современного русского языка / под ред. Ушакова Д.Н. М.: Альта-Принт : ДОМ. XXI век, 2009. VIII.
6. Федосов Ю.В. Идеографический антонимо-синонимический словарь русского языка. – Волгоград: Перемена, 2001.
7. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. I–XV.
8. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985.
9. Федосов Ю.В. Принципы построения идеографического антонимо-синонимического словаря русского языка: монография. – Волгоград: Перемена, 2001.

М.А. Шевцова (Ростов-на-Дону)

**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ
ВЫНУЖДЕННОСТИ В РОМАНЕ Э. МЕНДОСЫ
«SIN NOTICIAS DE GURB»**

El presente artículo se dedica al uso de varios medios de expresión del modo de obligación en español basándose en la novela de E. Mendoza “Sin noticias de Gurb”. Se argumenta el uso de medios lingüísticos en un determinado acto de comunicación por diferentes razones, como son la situación de la comunicación, el fin pragmático y el gusto del autor.

Развитие языкознания в последние десятилетия ясно показало, что полное и адекватное описание языка как системы, функционирующей в обществе в качестве важнейшего средства общения, невозможно без описания его коммуникативного аспекта. Под коммуникативным аспектом понимаются условия употребления языковой системы, ее единиц и подсистем в конкретных актах общения, выбор и использование языковых единиц в процессе коммуникации. В связи с тенденцией исследования языка как средства общения большое значение приобрел функционально-семантический подход, так как его распространение стало первым шагом на пути к осмыслению коммуникативных аспектов языка.

Применительно к категории модальности вынужденности функционально-семантический подход является одним из самых продуктивных. Он позволяет свести в единую категорию систему разноуровневых средств выражения модальности вынужденности, имеющих общий семантический инвариант. Кроме того, функционально-семантический подход, предполагающий моделирование функционально-семантического поля, позволяет рассматривать эти средства как взаимообусловленные и взаимосвязанные.

Идея о разноуровневой принадлежности средств выражения модальности в языке была развита в трудах многих лингвистов (А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Т.С. Глушак, Е.В. Гулыга, Н.В. Карповская и др.). Так, О.К. Васильева-Шведе отмечает, что «существуют как грамматические, так и лексические способы выражения модальности; грамматическая модальность в испанском языке передается морфологически особыми формами наклонения глагола, в том числе и грамматизованными (аналитическими) конструкциями из вспомогательного глагола и инфинитива; лексическая же модальность выражается путем употребления различных модальных частиц, слов и словосочетаний, а также особыми лексико-синтаксическими описательными (или перифрастическими) конструкциями из полувспомогательного глагола и инфинитива» (Васильева-Шведе, 1990: 156). В. Г. Гак отмечает, что интонация служит также одним из основных средств выражения модальности (Гак, 2000: 646).

Несмотря на различные точки зрения относительно соотношения категории модальности и наклонения, в современном языкознании общепринято положение о том, что наклонение является частным случаем выражения модальности.

В создании и разработке теории функционально-семантических полей большую роль сыграли фундаментальные работы А.В.Бондарко, в которых он выделил основные характерные черты ФСП: 1) наличие общих семантических функций у элементов, образующих данную группировку; 2) взаимодействие не только однородных, но и разнородных элементов, в частности лексических и грамматических; 3) основные структурные признаки: а) членение «центр (ядро) – периферия», б) постепенные переходы между компонентами данной группировки, частичные пересечения.

Если мы обратимся конкретно к категории модальности вынужденности в испанском языке, то увидим, что все эти признаки характерны для ее ФСП.

1. Разноуровневые средства выражения категорий модальности вынужденности (лексические, грамматические, интонационные) объединены общим семантическим значением необходимости, долженствования, вынужденности реализации какого-либо действия. Так, например, глагол *deber* – лексическое средство, а конструкции *tener que*, *haber de*, *hay que* (+ infinitivo), повелительное и сослагательное наклонения – грамматические.

2. Взаимодействие явлений, относящихся к разным сторонам языка, отличает функционально-семантические поля от других разновидностей языковых систем, охватывающих только однородные элементы.

Анализ использования средств выражения категории модальности вынужденности в романе Э. Мендосы «Sin noticias de Gurb» свидетельствует о том, что ФСП категории модальности вынужденности имеет много вариантов комбинаторики разноуровневых элементов.

Так, в следующем примере значение долженствования выражают, тесно переплетаясь, лексическое средство – глагол *deber* и конструкция *hay que* + infinitivo:

He debido de tocar algo que no había que tocar, porque se extiende por la nave un hedor insoporable (E. Mendoza).

Должно быть, я коснулся чего-то, к чему не нужно было прикасаться, потому что в корабле распространилось невыносимое зловоние.

3. Для структуры ФСП модальности вынужденности присуще также противопоставление «центр/ядро – периферия», где ядро характеризуется максимальной концентрацией специфических признаков, характерных для данной группировки, участием в максимальном числе оппозиций и высокой частотой употребления, а периферия – разреженностью специфических признаков, проявлением той или иной степени изолированности и меньшей употребительностью. Рассмотренный ряд признаков не исчерпывающий, но он достаточно хорошо характеризует основные черты центра и периферии.

Носителями значения исследуемой категории в первую очередь будут те средства, основной семой которых являющиеся значения необходимости, долженствования и вынужденности.

Анализ фактологического материала подтверждает ранее высказанное утверждение о том, что языковыми средствами, образующими ядро модальности вынужденности в испанском языке, выступают грам-

матизованные конструкции *tener que + infinitivo* и *hay que + infinitivo*, при этом доминантой ядра является глагол *deber* (Шевцова 2009: 212).

Вторым основным признаком структуры ФСП служат постепенные переходы, частичные пересечения с другими полями, основанные на множественности языковых явлений. По одному признаку данное явление может относиться к одному полю, по другому – к пересекающемуся с ним. Поэтому рассматриваемые языковые явления могут оказаться принадлежащими к нескольким полям одновременно.

Анализ использования средств выражения категории модальности вынужденности в романе Э. Мендосы «Sin noticias de Gurb» свидетельствует, что языковые средства выражения модальности вынужденности в испанском языке, относящиеся к периферии ФСП, оказываются причастны к нескольким полям, а именно:

а) полю возможности:

¿Dónde está Gurb? La puerta de su alcoba está cerrada. Debe de estar durmiendo a pierna suelta (E. Mendóza).

Где же Гурб? Дверь его спальни закрыта. Должно быть, он спит как убитый.

В данном примере конструкция *deber de* выражает эпистемическую модальность мнений, говорящий при этом делает предположение о возможной реальности некоторых фактов.

б) полю реального действия:

Los humanos tienen un sistema conceptual tan primitivo, que para enterarse de lo que sucede han de leer los periódicos (E. Mendóza).

У человеческих существ такая примитивная система познания, что для того, чтобы узнавать, что происходит, им приходится читать газеты.

Конструкцией *haber de* в данном случае передается значение алетической модальности, обусловленной реальной ситуацией.

в) полю желательного действия:

Una vez allí, adoptaríais la forma de los habitantes del planeta (E. Mendóza).

Оказавшись там, вы должны будете принять облик жителей планеты.

В данном примере условным наклонением передается деонтическая модальность с оттенком распоряжения.

г) полю повелительного наклонения:

Olvídate de tus vecinos, que son unos ordinarios (E. Mendóza).

Забудь о соседях, они посредственности.

Повелительным наклонением в данном примере выражена деонтическая модальность с оттенком предписания, рекомендации.

д) полю мыслимого действия:

*Si él quiere intoxicarse, que **se intoxique**, pero a los demás, que **no nos obligue** a respirar un aire contaminado (E. Mendóza).*

Если он хочет травить себя, пусть травится, но не заставляет остальных дышать загрязненным воздухом.

Modo Subjuntivo в данном случае используется для передачи деонтической модальности с оттенком предписания.

Как можно заметить, в подобного рода исследованиях большую роль играет метод контекстуально-функционального анализа, имеющий качественный и количественный аспекты. Качественный контекстный анализ позволяет выявить расхождения, касающиеся отбора языковых средств при выражении сходного содержания. Однако сам по себе он не может быть сочтен достаточным: выведение языковых тенденций невозможно без определения количественных данных, а именно частотности употребления языковых средств.

Анализируя использование средств выражения категории модальности вынужденности в романе Э. Мендосы «Sin noticias de Gurb», можно заметить, что автор употребляет различные языковые средства, исходя из вида модальности – **объективной** (деонтической, алетической) или **субъективной** (эпистемической знаний и мнений), несмотря на то, что языковые средства не специализируются для выражения какого-то одного вида модальности.

Так, для выражения **алетической модальности**, выражающей необходимость с точки зрения реальных (физических) условий, состояний и ситуаций, Э. Мендоса использует глагол *deber*, конструкции *tener que*, *haber de*, *haber que*:

*Al entumecimiento muscular se une el esfuerzo continuo que **debo** hacer para inspirar y espirar el aire.*

*К онемению мышц добавляется постоянное усилие, которое мне **приходится** совершать, чтобы вдохнуть и выдохнуть воздух.*

*Pongo a punto la cafetera para que los clientes **no tengan que esperar** a que se caliente el agua.*

*Я включаю кофеварку, чтобы клиентам **не пришлось ждать** пока нагреется вода.*

*A lo sumo, **habría que colocar** una red o colchoneta en la parte baja de la ciudad para impedir que los menos expertos o los mas alocados se cayeran al mar una vez efectuando el trayecto descendente.*

Самое большое, что **следовало бы сделать** – установить сеть или расстелить матрасы в нижней части города, чтобы помешать наименее опытным или самым безрассудным упасть в море, совершая спуск.

*Otro ha metido tarántulas en mi piso. **He de emplearme** a fondo con el Cical.*

Кто-то запустил тарантулов в мою квартиру. Мне **пришлось** полностью обмазаться Кукалем.

В случае **деонтической модальности** в предложении выражается необходимость с точки зрения общественных, технических и других норм, этических и моральных принципов. В своем романе Э. Мендоса для выражения данного вида модальности активно использует глагол *deber*, конструкции *haber de*, *haber que*, *hace falta*:

*Bien untado de linimento Sloan, prosigo la preparación física y espiritual a que **debe someterse** todo guerrero espacial antes del combate.*

Хорошенько намазавшись Слоаном, продолжаю физическую и духовную подготовку, которую **должен пройти** всякий космический воин перед битвой.

*A la espera de lo que digan las radiografías que **se ha de ir** a hacer mañana, el diagnóstico es optimista...*

Пока нет результатов рентгенологического обследования, на который она **должна будет отправиться** завтра, диагноз оптимистический...

*Me da la tacita de arroz y me dice que **no hace falta** que le devuelva el arroz, ni mañana, ni nunca, que para estas emergencias están los vecinos.*

Она дает мне стакан риса и говорит, что мне **не нужно** возвращать рис ни завтра, ни когда-либо, что для таких непредвиденных случаев и существуют соседи.

*A las mujeres **hay que** entrarles por los ojos y la primera impresión cuenta muchísimo.*

Женщин **следует** очаровывать своим видом, и первое впечатление имеет огромное значение.

Обращает на себя внимание тот факт, что конструкция *tener que* не употребляется автором для выражения данного значения.

Объективной модальности противостоит **субъективная**, которая выражает оценку со стороны говорящего степени познанности объективных связей. В отличие от объективной модальности, отражающей характер связей в самой действительности и потому являющейся составной частью конкретного содержания предложения, субъективная модальность не выступает результатом отражения

объективной действительности. Она выражает лишь оценку адекватности этого отражения. Следовательно, она не является компонентом конкретного содержания предложения и выступает лишь как формально-грамматическое значение независимо от того, выражается ли она специальными морфемами или служебными словами. Поэтому представляется невозможным выделить специфические языковые средства выражения данного вида модальности.

Эпистемическая модальность знаний выражается в тех случаях, когда говорящий дает понять, что он формулирует вывод, который с неизбежностью вытекает из имеющихся у него фактов и сведений. Например:

*Quedaría pendiente, claro está, la forma en que la gente que hubiera bajado al centro en bicicleta volvería a la parte alta, pero esto no es cosa que **deba preocupar** al Ayuntamiento, porque no es función de esta institución coartar la iniciativa de los ciudadanos.*

*Понятно, что неясным остался бы вопрос о том, как люди, спустившиеся вниз на велосипеде, поднялись бы наверх, но это не то, что **должно беспокоить** Муниципалитет, так как в обязанности этой организации не входит мешать инициативе граждан.*

Эпистемическая модальность мнений выражается в тех высказываниях, в которых говорящий дает понять, что он делает лишь один из возможных в свете имеющихся фактов и сведений вывод, хотя и наиболее вероятный. Например:

*El juez le condenó (al fulano) a pasarle (a mi vecina) un dinero al mes, pero a ella (a la portera) le parece que no lo hace (el fulano), al menos, no con la asiduidad que **debería**.*

*Судья вынес решение (некому господину) выплачивать ей (моей соседке) некоторую сумму каждый месяц, но ей (консьержке) кажется, что он (некий господин) этого не делает, по крайней мере, делает не с тем постоянством, с которым **должен бы**.*

Важно отметить, что, как следует из контекстуально-функционального анализа, между значениями объективной и субъективной модальности и способами их языкового выражения не существует резкой грани. При взаимодействии элементов ФСП с речевой средой проявляются не только их категориальные смыслы, но и различные импликатуры. Это собственно текстовые смыслы, в которых смысл высказывания определяется речевой ситуацией и коммуникативной задачей автора высказывания. Кроме того, одни и те же языковые средства могут быть использованы для выражения

объективной и субъективной модальности, так как в предложении одновременно могут выражаться объективные связи и степень познанности их говорящим. Следующий пример наглядно свидетельствует об этом факте:

*Abro el sobre que acompañaba el ramo. Contiene una tarjeta escrita a mano. No **debo leer** lo que dice, pero lo leo.*

*Я открываю конверт, который был в букете. В нем карточка, подписанная от руки. Мне **не следует читать** то, что в ней написано. Но я читаю.*

В данном примере глагол **deber** выражает одновременно **деонтическую модальность** со значением необходимости, обусловленной моральной нормой и **эпистемическую модальность знания**.

Следует обратить внимание на тот факт, что анализ использования средств выражения категории модальности вынужденности в романе Э. Мендосы «Sin noticias de Gurb» представляет большой интерес с точки зрения количественного аспекта контекстуально-функционального анализа. Наряду с наиболее частотными доминантными средствами выражения категории модальности вынужденности – глаголом *deber* (30.4 %), конструкциями *tener que + infinitivo* (13.5 %), *hay que + infinitivo* (6.76 %), высокой частотностью употребления характеризуется конструкция *haber de + infinitivo* (17.57 %), которая передает в романе значения всех видов модальности.

А также важно отметить, что в романе в большей степени присутствует эпистемическая модальность мнений и деонтическая модальность, обусловленная общественной нормой, обычаями и традициями. Объяснением этого факта является то, что в романе Э. Мендосы «Sin noticias de Gurb» рассказывается о приключениях на Земле в испанском городе Барселоне инопланетного существа, от лица которого ведется повествование. Познавая окружающую действительность, традиции и устои, это существо делает выводы и высказывает свои суждения. Таким образом, можно говорить о том, что с одной стороны выбор языковых средств выражения модальности вынужденности в конкретном речевом акте зависит от коммуникативной ситуации, прагматической установки речи, эмоционального состояния и авторских вкусов отправителя текста, с другой стороны, широко используя средства выражения эпистемической модальности мнений и деонтической модальности, обусловленной общественной нормой, обычаями и традициями, автором достигается определенный прагматический эффект.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. М., 1984
2. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Субъективность. Объективность. М., 1992.
3. Васильева-Шведе О.К.; Степанов Г.В. Теоретическая грамматика испанского языка: морфология и синтаксис частей речи. М., 1990.
4. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М., 2000.
5. Карповская Н.В. Прагматический потенциал языковых единиц в свете детерминации переводческих решений (на материале испанского языка): монография. Ростов-н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2009.
6. Шевцова М.А. К вопросу о национальной специфике выражения категории модальности вынужденности в испанском и французском языках //Слово и текст: коммуникативный, лингвокультурный и исторический аспекты. Материалы международной научно-практической конференции. Ростов-н/Д., 2009.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Mendoza E. «Sin noticias de Gurb». Barcelona, 2003.

М.А. Южанникова (Красноярск)

AMBIGÜEDAD И ЕГО ЭКВИВАЛЕНТ В РОССИЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

El presente artículo se dedica al estudio del problema de la equivalencia que hay entre los términos españoles y rusos en el campo de la ambigüedad. Se argumenta la equivalencia entre los términos “ambigüedad” y “двузначность”.

Исследование явления, именуемого нами двузначностью, представляется сейчас актуальным в связи с бурным развитием когнитивной лингвистики и семантики, в рамках которых принимаются попытки решить проблему «обучения» машин есте-

ственному языку. Согласимся с А.А. Зализняк, утверждающей, что в настоящее время интерес исследователей переместился из области описания языковых механизмов «в область их **объяснения**, с одной стороны, и их **инвентаризации** – с другой» (Зализняк, 2001: 13). Инвентаризация же подразумевает уточнение терминологии. Причем особенно важно «договориться об именах» не только в пределах национальных исследовательских сообществ, но и в пространстве мировой науки.

Сравним понимание интересующего нас языкового явления в двух национальных лингвистических традициях: русской и испанской. Нас интересует, идентична ли терминосистема семантического поля «названия возможности множественных интерпретаций» в этих языках. В процессе анализа специальной испаноязычной литературы мы обнаружили следующие названия явлений интересующей нас области: *ambigüedad*, *polisemia*, *anfibia*, *logia*, *equivocación*, *double entendre*, *fallacia*, *doble sentido*, *incertidumbre*, из которых, судя по частотности использования в справочной и научной испаноязычной литературе, ключевым является первое в списке. *Ambigüedad* переводится на русский как «двусмысленность», «неоднозначность», «неопределенность», «неясность». Возникает вопрос эквивалентности данного термина в русской терминологической системе.

С нашей точки зрения, эквивалентной формой является «двусмысленность». Чтобы подтвердить гипотезу, надо выяснить объем понятия в испанской лингвистике и соотнести его с существующим в российской науке.

Прежде всего рассмотрим дефиниции, представленные в испанских толковых словарях. В испанском академическом толковом словаре *ambiguo* прежде всего понимается как свойство языка: «То, что может быть понято различными способами или допускает несколько интерпретаций и, следовательно, может стать причиной сомнений, недоверия или неясности»¹ (Real Academia Española. Режим доступа: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ambiguo). В другом словаре читаем: «То, что может допускать несколько толкований»² (Diccionario General de la Lengua Española 2009: 62). В некоторых он-лайн словарях *ambigüedad* рас-

¹ Dicho especialmente del lenguaje: Que puede entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones y dar, por consiguiente, motivo a dudas, incertidumbre o confusión (Здесь и далее перевод наш. – М.Ю.).

² Que puede admitir distintas interpretaciones: palabras ambiguas.

смачивается не только как лингвистическая категория, но и как «событие или выражение, имеющее различные толкования»¹ (es.thefreedictionary.com).

В научной литературе *ambigüedad* используется как обозначение довольно объемного понятия, которое «возникает в естественном языке, когда возможно более одного толкования для определенного предложения»² (Ortiz, 2000). В словаре литературных терминов Марии Виктории Рейсabal двусмысленность определяется как «предложение или высказывание, допускающее, из-за недостатка ясности, несколько пониманий»³ (Reyzábal, 1998: 9). Елена Бериштайн в «Словаре риторики и поэтики» толкует её как «семантический эффект, порождаемый некоторыми характеристиками текстов, которые в определенных фрагментах допускают одномоментно несколько равноправных толкований, предлагая читателю на свой страх и риск предпочесть один из них»⁴ (Beristain, 1995: 41). София Харо и Александр Гельбух считают *ambigüedad* лингвистическим процессом, «когда мы можем допустить различные толкования предложенного высказывания или когда есть неясность из-за наличия нескольких структур и отсутствия элементов, необходимых для исключения структур, в данном случае неверных»⁵ (Galicía Haro, Gelbukh, 2006: 13). Несмотря на некоторую описательность данных определений, основные характеристики рассматриваемого явления в них достаточно ясны. Вероника Виванко Сервера в книге «Омонимия и полисемия: семантическая теория и лексикографическое применение» пишет: «Двусмысленность состоит в свойстве языкового выражения, способного принимать несколько семантических интерпретаций; речь идет об основополагающем свойстве естественного языка, являющемся помехой для всех языков»⁶ (Vivanco Cervero, 2003: 47).

¹ Actitud o expresión que tiene diferentes interpretaciones

² <...> surge en el lenguaje natural cuando más de una interpretación es posible para una determinada oración.

³ frase o discurso que por falta de claridad permite distintas interpretaciones.

⁴ Efecto semántico producido por ciertas características de los textos que permiten más de una interpretación simultánea sin que predomine ninguna, en un segmento dado, de modo que corre a cuenta del lector el privilegiar una de ellas.

⁵ <...> cuando pueden admitirse distintas interpretaciones a partir de una representación o cuando existe confusión al tener diversas estructuras y no tener los elementos necesarios para eliminar las eventualmente incorrectas.

⁶ La ambigüedad consiste en la propiedad de una manifestación lingüística susceptible de recibir varias interpretaciones semánticas; se trata de un fenómeno constitutivo de la lengua que supone un inconveniente para todos los idiomas.

Данное определение, с нашей точки зрения, наиболее полное и обладает наибольшей объяснительной силой.

Понятие *ambigüedad*, близкое к сегодняшнему, встречается уже в 1752 году в «Риторике» Григорио Майанса и Сискара как нарушение одного из качеств речи и подразделяется на полисемическую, омонимическую и синтаксическую двусмысленность (Mayans y Siscar, 2003).

В настоящее время в понятие *ambigüedad* обычно включают 3 типа двусмысленности: 1) лексическую, когда слово можно понять более чем одним способом (полисемия, омонимия или грамматическая двусмысленность); 2) структурную, когда предложение может иметь несколько возможностей синтаксического анализа; 3) семантическую, когда синтаксический анализ может иметь несколько семантических интерпретаций.

В работах по наиболее разработанному в испанской лингвистике и информатике первому типу (*ambigüedad lexica*) чаще всего рассматривается двусмысленность, основанная на многозначности слов (*ambigüedad de palabras polisemicas*) (Ureña López y ot. 1997) или полисемическая двусмысленность (*ambigüedad polisemica*) (Abd Al-Aziz Al-Sharif 2008). То есть двусмысленность понимается как родовое, а многозначность как видовое понятия. Нам неизвестны работы, в которых *ambigüedad* и *polisemia/homonimia* рассматривались бы как одноуровневые понятия или синонимы, что иногда встречается в отечественных источниках (Гребенкина, 2001; Лаптева, 2009).

Рассмотрим соответствующую русскоязычную терминологию. Отметим, что здесь разночтений как в дефинировании, так и в классифицировании интересующего нас явления больше, чем в испанской лингвистике. Наряду с *двусмысленностью* (Давыдов, 1927; Бобровская, 2007; Лаптева, 2009; Москвин, 2004, 2007; Филиппова, 2007), в русскоязычной научной литературе для обозначения «имеющего несколько толкований» используются *амбилогия* (Романова, Филиппов, 2009), *амбиклвенция* (Романова, Филиппов, 2009), *двуплановость* (Голев, 2000; Щербина, 1976), *дилогия* (Энциклопедический..., 2005), *каламбур* (Хаззагеров), *эквивокация*, *неопределенность*, *неоднозначность* (Зализняк, 2004; Литвин, 2005; Ильясова, Амири, 2009; Апресян, 1971), *многозначность* (Апресян, 1971; Гребенкина, 2001; Филиппова, 2007), *амбигуэнтность* (Гребенкина, 2001; Мартынова, 2003), *амфиболия* (Голев, 2002, 2004; Ким, 2006), *парасемия* (Киклевич, 2008). Г.В. Колшанский в книге «Контекстная семантика»

использует как синонимы и *многозначность*, и *двусмысленность*, и *двузначность* с *неоднозначностью*, что значительно усложняет восприятие текста (Колшанский, 2010).

Все эти термины обозначают близкие, но разные понятия. Например, *амфиболия* традиционно понимается как один из видов двусмысленности в стилистике и риторике, а точнее, как стилистический прием на основе синтаксической двусмысленности. *Дилогия*, *амбилогия* и *амбиклвенция* используются, как правило, для обозначения стилистического приема, заключающегося в употреблении слова в двух разных смыслах в пределах одного и того же высказывания. *Эквивокацией* обычно называют логическую ошибку или уловку, построенную на двусмысленности. Данному термину, используемому в сфере риторической софистики или логики, свойственна отрицательная коннотация. *Многозначность*, *омонимию* и *двусмысленность* мы разграничиваем следующим образом. Двусмысленность, в отличие от полисемии и омонимии, – явление речевое, не присущее знакам языка, а возникающее в речевой деятельности с помощью как полисемии и омонимии, так и других языковых механизмов. Избирая, вслед за А.В. Бондарко, «подход, основанный на дихотомии собственно языкового и мыслительного (смыслового) аспектов семантического содержания» (Бондарко, 1998: 52), мы относим двусмысленность к области *смысла*, а не *значения*. Именно поэтому мы не считаем удачными наименования рассматриваемого явления, связанные со значением: *многозначность*, *неоднозначность*. Что касается *неопределенности*, то этот термин малочастотен в отечественной лингвистике. На испанский он переводится как *incertidumbre* – понятие близкое к двусмысленности, обозначающее информацию ясную и однозначную, но недостаточную, что легко исправить добавлением необходимой информации (Gomez Rodriguez, 2001: 273). *Ambigüedad* иногда также переводится как *неопределенность* в таких областях знания, как, например, математика, что объясняется, во-первых, традицией, а во-вторых, тем, что языку математики, в отличие от естественного, более свойственны такие параметры, как значение или координата, а не смысл.

Занимаясь терминологией, стоит остерегаться явления, иронически описанного А. Фреем в «Грамматике ошибок», – поиска тончайших семантических оттенков в абсолютных синонимах. Например, таких, как *полисемия* и ее калька *многозначность*. Кроме запутывания терминосистемы, это ведет и к трудностям

научной коммуникации. Именно поэтому при наличии в языке адекватного перевода какого-либо термина, не стоит использовать его иноязычную форму. Так, мы отвергли термин *амбигуэнтность* (Гребенкина, 2001; Мартынова, 2003) и *парасемия* (Киклевич, 2008: 43).

Наиболее употребительным термином из представленного выше ряда является *двусмысленность*, понимаемая как возможность «двоякого толкования текста» (Бобровская, 2007), «возможность инотолкования речи» (Москвин, 2008), слово, которое «при некоторых благоприятных обстоятельствах может выражать двоякий смысл (Давыдов, 1927). Такое понимание двусмысленности вполне соответствует его пониманию испаноязычными авторами.

Теперь обратимся к анализу внутренней формы термина: само слово *ambigüedad* говорит о двойственности. Рассмотрим его дериваты: *ambiguo* как грамматическое свойство существительного в испанском языке, характеризует его как «**nombre común de cosa que se emplea como masculino o como femenino**; p. ej., *el calor y la calor; el mar y la mar*», то есть как обоюдный род (или общий в нашей грамматической традиции). Амбивалентность (*ambivalencia*) – двойственность, противоречивость; *ambidiestro* – одинаково владеющий обеими руками; *ambilateral* – двусторонний и т.д. Кроме того, тождество семантических структур понятий *двусмысленность* и *ambigüedad* подчеркивается и наличием семемы «непристойный намек» в толковых словарях обоих языков.

Такое сходство слов и их значений, предположительно, свидетельствует о калькировании русского *двусмысленность* с европейских *ambiguity*, *ambiguité*, *ambigüedad*, имеющих практически идентичные значения. При этом на замечания, что данный термин предполагает наличие всего двух значений (Ильясова, Амири, 2009: 261), можем предложить опыт европейских лингвистов, не считающих наличие рассмотренной выше морфемы «ambi» каким-либо ограничением. Опирируя данным термином, следует отвлечься от внутренней формы слова и взять за исходное положение, что возможных смыслов высказывания может быть более двух.

Таким образом, сопоставив терминологические системы двух языков, мы выяснили, что именно «двусмысленность» является наиболее точным русским соответствием испанскому *ambigüedad*. Это свидетельствует о том, что используемая нами терминология имеет прямые соответствия и в зарубежной, в частности испанской линг-

вистической традиции. Перспективным представляется более полное изучение и сопоставление терминологических систем поля двусмысленности русского, испанского и других европейских языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апресян Ю.Д. О регулярной многозначности // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. Т. XXX. Вып. 6. М., 1971. С. 509–523.
2. Бобровская Г.В. Двусмысленность в рекламных текстах // Журналистика и медиаобразование-2007: сб. трудов II Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 1–3 октября 2007 г.: в 2 т. / под ред. проф. А.П. Короченского. Белгород: БелГУ, 2007. С. 32–36.
3. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. СПб., 1998. С. 51–63.
4. Голев Н.Д. Русский анекдот как игровой текст: внутренняя форма и содержание // Человек – коммуникация – текст. Вып.4 / Под ред. А.А. Чувакина. Барнаул, изд-во Алт. ун-та, 2000. С. 50–63.
5. Гребенкина О.С. Понятие «многозначность» в рамках лингвистических учений // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Тез. междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 7–9 дек. 2001 г. / Под ред. Е.Н. Азначеевой; Челяб. гос. ун-т. Челябинск, 2001. С. 119–120.
6. Денисов Г.Д. Искусство спорить и острить (составлено по сочинениям А. Шопенгауэра и проф. З. Фрейда). 1927 // Русская риторика: хрестоматия / авт.-сост. Л.К. Граудина. М.: Просвещение, 1996.
7. Зализняк А.А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии: проект «Каталога семантических переходов» // Вопросы языкознания. М., 2001. № 2. С.13–25.
8. Зализняк А.А. Феномен многозначности и способы его описания // Вопросы языкознания. М., 2004. № 2. С. 20–45.
9. Ильясова С.В. Амири Л.П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: Флинта, 2009.
10. Киклевич А. Парасемия // Русская речь. 2008. № 1. С. 43–45.
11. Ким Л.Г. Типология амфиболических высказываний в свете коммуникативно-деятельностной концепции языка // Антропотекст-2: сб. науч. тр., посвящ. 60-летию со дня рождения профессора Н.Д. Го-

лева /Под ред. Т.В. Чернышовой. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. С. 135–143.

12. Колшанский Г.В. Контекстная семантика / Отв. ред. Ю.С. Степанов. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

13. Лаптева О.А. Речевые возможности текстовой омонимии. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

14. Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи. М.: КомКнига, 2005.

15. Мартынова Е.М. Небуквальность выражения как возможный источник коммуникативного дискомфорта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский язык нефилологам, теория и практика. М.: РУДН, 2003. № 1. С. 32–36.

16. Москвин В.П. Фигуры двусмысленной речи // Русский язык в школе. 2002. № 2. С. 86–90.

17. Москвин В.П. Двусмысленность как стилистический прием // Русская речь. 2008. № 1. С. 35–41.

18. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Стилистика и стили: учеб. пособие; словарь. М.: Флинта: МПСИ, 2009.

19. Филиппова М.М. Непрямая коммуникация и средства создания двусмысленного дискурса // Филологические науки. 2007. № 1. С. 60–69.

20. Фрей Анри. Грамматика ошибок /пер. с фр. / вступ. ст. В.М. Алпатова. М.: КомКнига, 2006.

21. Щербина А.А. О двуплановости и противоположности смысла в иронии (материалы к поэтике комического) // Филологические науки. 1976. № 2. С. 23–30.

22. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства языка и речевые ошибки и недочеты / Под ред. А.П. Сковородникова. М.: Флинта: Наука, 2005.

23. Abd Al-Aziz Al-Sharif, Aliaa. Un enfoque semantico-conceptual sobre la amiguedad polisemica en El otro, de Borges / Aliaa Abd Al-Aziz Al-Sharif // Revista de investigacion Linguistica, № 11 (2008). P. 309–337

24. Diccionario General de la Lengua Espanola Larousse. Barcelona. LAROUSSE EDITORIAL, S.L. 2009.

25. Galicia Haro, Sofia N. Investigaciones en análisis sintáctico para el español / Sofia N Galicia Haro, Alexander Gelbukh. Mexico: Centro de Investigación en Computación: Instituto Politécnico Nacional, 2006.

26. Gómez Rodríguez, Carlos. Retórica y significados en el cambio organizativo: la introducción de nuevas ideas de gestión en una empresa

de los estados unidos / Carlos Gómez Rodríguez. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2001.

27. Mayans y Siscar, Gregorio. Rhetorica / Gregorio Mayans y Siscar. 1752, 2 vols.: Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003. URL: http://www.cervantesvirtual.com/obra/rhetorica--0/#I_1_ (дата обращения: 10.05.2010).

28. Moreno Ortiz, Antonio. Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática / Antonio Moreno Ortiz // Estudios de Lingüística del Español. 2000. № 9. URL: <http://elies.rediris.es/elies9/index.htm> (дата обращения: 24.02. 2011).

29. Real Academia Espanola. URL: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ambiguo (дата обращения: 20.02.2011).

30. Ureña López, L. A. Resolución de la Ambigüedad Léxica Mediante Información Contextual y el Modelo del Espacio Vectorial / L.A. Ureña López, M. García Vega, M. de Buenaga Rodríguez, J.M. Gómez Hidalgo // Séptima Conferencia de la Asociación Española para la Inteligencia Artificial --CAEPIA--, Málaga (España), 12-14 de Noviembre de 1997. URL: <http://www.esi.uem.es/~jmgomez/papers/> (дата обращения 20.02.2011).

31. The free dictionary. URL: <http://es.thefreedictionary.com/p/ambigüedad> (дата обращения: 20.02.2011).

32. Beristain Helena. Diccionario de retórica y poética / Helena Beristain. Mexico: EDITORIAL PORRUÁ, 1995.

33. Vivanco Cervero Verónica. Homonimia y polisemia: teoría semántica y aplicación lexicográfica / Verónica Vivanco Cervero. Buenos Aires: Ediciones del Sur, 2003.

*E. Abreu Márquez (Ciudad de La Habana)
A. Cabrera González (Ciudad de La Habana)*

**LA PONENCIA CIENTÍFICA EN LA CLASE
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA,
PARA ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTE
DE PREGRADO DE LA CUJAE**

В центре внимания доклада находятся методы работы с научной литературой на испанском языке, применяемые при обучении иностранных студентов в университете CUJAE.

1. Introducción

La lengua, como vehículo de comunicación imprescindible en la preparación del futuro profesional, tiene que proyectarse de manera que permita el desarrollo de la competencia comunicativa y la formación de los valores sociales y profesionales de los futuros egresados en Ciencias Técnicas para interrelacionarse en el nuevo contexto social. Cuando se habla de enseñanza de lenguas extranjeras, es imprescindible pensar en la comunicación, por la necesidad de que ese estudiante alcance la competencia comunicativa indispensable para poder conseguir su máximo reto, que es su formación profesional y la obtención del título universitario en la profesión seleccionada, además de poder comunicarse en el contexto sociocultural nuevo para él.

“Al aprender a usar una lengua, no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.” (Lomas, C. 1993: 18) La enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras demanda que los estudiantes adquieran habilidades relacionadas con la forma en que aprenden, y se persigue que logren aprender a saber qué hacer al usar aspectos comunicativos lingüísticos vitales para salir airoso en cualquier circunstancia que requiera el empleo de la lengua española. Se debe lograr que sientan avidez por saber, por adquirir más conocimientos para ampliar su horizonte cultural.

Es importante que en Segundo Año de la carrera los estudiantes no hispanohablantes de la CUJAE aprendan a redactar en español los diferentes tipos de textos utilizando un lenguaje científico; por esa razón se trabaja la ponencia científica, redacción que van a utilizar a lo largo de su carrera y en su vida profesional. Por tanto, en el trabajo se aborda cómo estos estudiantes pueden desarrollar la expresión oral y escrita en la clase sobre la ponencia científica de acuerdo con la tarea final e intermedias orientadas.

2. Desarrollo

En el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como lengua extranjera es importante reconocer la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural; pues para que los estudiantes aprendan a conocer, a hacer, a convivir y a ser, los docentes deben enseñarles todos los rasgos que caracterizan el discurso, lo que se presenta de forma implícita en la comprensión y producción de significados.

Es importante considerar el aspecto cognitivo a través del cual los estudiantes se apropien de las estructuras lingüísticas para desarrollar destrezas en la habilidad escrita, que los ayuden al alcance de un discurso competente, es decir, que logren expresar sus ideas de forma coherente y se conviertan en eficientes comunicadores; estos elementos deben conducirlo hacia el camino de la competencia comunicativa en el medio sociocultural en el que conviven y se desarrollan como futuros profesionales.

El enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural da respuesta a esta aspiración, al establecer nexos entre los procesos cognitivos y comunicativos, que expresan la unidad del pensamiento y el lenguaje en el contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos. Estos procesos que se desarrollan en la clase, los docentes deben saber dirigirlos, y deben conocer el papel que les corresponde en el desarrollo sociocultural de sus alumnos como problema interdisciplinario.

Van Dijk señala que “no es posible explicar la estructura del texto y la interacción en ausencia de un enfoque cognitivo. Igualmente no es posible dar cuenta de la cognición sin comprender que el conocimiento y otras creencias se utilizan en el discurso y en los contextos sociales. Asimismo, la cognición, la sociedad y la cultura, así como su reproducción, necesitan del lenguaje, del discurso y de la comunicación. (Van Dijk, 2000^(a): 52)

Alcanzar la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural depende en gran medida de la unidad y cohesión de sus dimensiones. Quien aprende y se comunica es la personalidad, de acuerdo con la herencia

histórico-cultural adquirida socialmente. Además implica los saberes culturales de las personas con las que se interactúa, sus conocimientos, necesidades, intereses, motivos, sentimientos, emociones y valores. Esta concepción integradora, en la que la cognición y la comunicación se desarrollan en la personalidad en la propia interacción sociocultural, conlleva a que se asuman tres dimensiones: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural.

La dimensión cognitiva considera la función noética donde el lenguaje participa en la construcción del pensamiento en conceptos, es decir, la unidad dialéctica del pensamiento verbal y el lenguaje intelectual. En la cognición intervienen los conocimientos de las personas, los sentimientos, los procesos mentales a través de los que se construyen los significados. Implica lo cognitivo y lo afectivo.

En la dimensión comunicativa interviene la segunda función esencial del lenguaje: la semiótica. El lenguaje participa en la comunicación social con saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. En la comunicación intervienen los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con los códigos, los signos y las reglas sintácticas de acuerdo con los contextos comunicativos. Comprende el saber y saber-hacer en términos de construcción gramatical.

La dimensión sociocultural se refiere al conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología; la identidad de los sujetos, sus sentimientos y estados de ánimo, su pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación.

Entre los presupuestos teóricos que se tienen en cuenta, cabe mencionar la Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje desarrollador. Es importante reconocer que “el proceso de enseñanza aprendizaje, no puede realizarse teniendo sólo en cuenta lo heredado por el alumno, debe considerar que es decisiva la interacción socio-cultural, lo que existe en la sociedad, la actividad, la socialización, la comunicación. La influencia del grupo – *de los otros* -, es uno de los factores determinantes en el desarrollo individual.” (Zilberstein 2005: 92-93)

Por esa razón, estimular la “zona de desarrollo potencial del grupo”, conlleva al planteamiento de metas comunes, intercambio de opiniones, acciones de autocontrol, control y valoración colectiva, discusión abierta, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, todo lo cual favorece un aprendizaje reflexivo y creativo. (Ibidem: 89)

Para crear expectativas en los estudiantes, se confeccionaron tareas que promueven la participación individual y colectiva, el concepto de grupo, la solidaridad y el compañerismo. Se estimula a los estudiantes al presentarles textos de interés que les sirven como punto de partida para desarrollar sus ideas y extrapolarlas a su contexto sociocultural. En la medida en que se trabaja la ZDP y el aprendizaje desarrollador, se favorece el desarrollo integral de los estudiantes para que realicen la crítica y la autocritica constructivas, así como el control, el autocontrol y la valoración de las habilidades orales en sus exposiciones.

Las tareas que se proponen se corresponden con el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural; constituyen una respuesta a los problemas de los estudiantes en las habilidades comunicativas; permiten el papel activo del estudiante dentro y durante el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que aprende de forma independiente y en colaboración, y en el que el profesor es mediador, orientador y no sólo trasmisor de conocimientos; el estudiante reflexiona acerca de cómo construye su propio conocimiento; contemplan el aspecto formativo de la enseñanza y refuerzan los valores humanos.

El maestro debe trabajar en el aula temas actuales, que se correspondan con los intereses del alumnado y con la convivencia. Por tanto, es el tema del medio ambiente uno de los más analizados y discutidos actualmente, y es de interés para los estudiantes no hispanohablantes de pregrado de la CUJAE. Se desarrolla en el aula un ambiente adecuado para que los estudiantes valoren una ponencia científica de forma individual, cuyo tema es “Los problemas medioambientales en Italia”, responderán una serie de preguntas, hablarán sobre la situación en sus países, se apropiarán de las características de la ponencia y se prepararán para escribir una. El profesor enfocará la actividad de la siguiente manera:

Orientación hacia el objetivo y preparación del estudiante

Motivación: ¿Has escuchado estas expresiones? – Proteger el entorno – Cuidar lo bello – Vivir sanamente – Salvar la vida del planeta

- a) ¿En qué contexto las has escuchado?
- b) ¿A qué se refieren?
- c) ¿Qué significado tienen?
- d)-¿Con qué intención se dicen?
- e) Se dicen de la misma forma en tu país. Ejemplifica.

- f) ¿Tienen el mismo significado e intención?
- g) ¿Quién es el verdadero causante de tal situación?
- h) ¿Lo hace consciente o inconscientemente?
- i) ¿Qué conoces acerca de este tema?
- j) ¿La situación será igual en todos los países? ¿Cuáles serán las posibles vías de solución que se han tomado para sobrevivir a esta crisis?

La respuesta a estas interrogantes, en el caso particular de Italia, las puedes encontrar en el texto que se presenta como modelo. En este texto se ha utilizado como forma de redacción la ponencia. Esta tiene gran aplicación en el contexto científico-técnico debido a que se usa para divulgar los trabajos que se elaboran en este campo.

El objetivo de la tarea final que vas a realizar en esta unidad es que construyas una ponencia científica en la cual expongas cuál es la situación particular de tu país y las medidas que se toman para solucionar la crisis medioambiental. Para realizar la tarea final debes:

- Partir de la comprensión y el análisis de la relación que se establece entre el significado, la estructura e intención de cada una de las partes que conforman este documento, así como de otros rasgos textuales que están presentes.

- Leer y analizar el material complementario que se ofrece para que ganes en claridad con respecto a este tipo de redacción.

Realizar otras tareas parciales que te ofrecerán los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios en tu desempeño final.

La tarea final se preparará en equipos por países, esto requiere de un trabajo conjunto por parte de todos los integrantes. Se distribuirán la información de forma tal, que todos tengan una participación activa. Se confeccionará una ponencia por cada equipo, y se entregará, por escrito, una copia del trabajo. Además, se expondrá de forma oral. En la exposición oral te vas a enfrentar a una situación de comunicación. En esta exposición puedes utilizar tablas con datos que evidencien la situación, láminas u otros medios que te sirvan de apoyo. Es importante que se consideren, tanto para la exposición oral, como para la redacción del trabajo final, los pasos necesarios para la construcción y los aspectos que se toman en cuenta para la evaluación oral y escrita de este proceso.

3. Ejecución de tareas parciales

Se presentan una serie de tareas parciales cuyo objetivo es prepararte para que puedas ejecutar con éxito la tarea final. Estas tareas las podrás realizar en parejas, en equipos o de forma

independiente, pero además, cuentas con la ayuda del profesor. Debes ir venciendo las dificultades que encuentres por el camino antes de llegar a la tarea final.

Tarea 1. Analiza el título del artículo que te presentamos (ver anexo) “Principales causas del deterioro del medio ambiente en Italia.” y responde:

- a) ¿Qué características observas en él?
- b) ¿Qué significado y función tienen las palabras que lo componen?
- c) ¿Qué te sugiere el título?
- d) ¿Crees que el tema que abordará el texto es de actualidad?
- e) Señala las palabras que te ocasionen dificultad en su pronunciación.

Extráelas y repítelas varias veces hasta que logres pronunciarlas correctamente. Anótalas en tu cuaderno para que trabajes con ellas de manera independiente.

f) ¿En cuántas partes se ha organizado la información? g) ¿En qué se diferencia con respecto al texto anterior?

Tarea 2 (Trabajo grupal)

a) ¿Explica cómo se cumple la intención comunicativa y la finalidad de los autores del texto? Para esto:

- Determina las ideas esenciales que se desarrollan en el texto.
- Delimita la estructura del texto.
- Refiérete a lo que se dice en cada una de sus partes, la forma en que se dice y la intención con que se dice.

Tarea 3.

a) Identifica en el texto los actos de habla que se hayan utilizado.

b) Clasifícalos y determina los marcadores lingüísticos que te permitieron identificarlos.

Tarea 4 (Trabajo independiente)

a) Lee y analiza el material complementario y dirige tu atención hacia estos aspectos:

- La intención comunicativa que posee este tipo de redacción.
 - La estructura y la relación entre el significado e intención que tienen cada una de sus partes.
 - Sugerencias que se ofrecen para su construcción. Valoración.
- b)– Comparte el resultado de tu estudio con tus compañeros.

Tarea 5

a) Resume el contenido del texto. Para esto te sugerimos un cuadro sinóptico con dos columnas. En la primera, colocas las causas que provocan el deterioro del medio ambiente en Italia, en la segunda, las medidas o

soluciones que el país ha tomado al respecto. No obstante, puedes utilizar otro procedimiento sinóptico.

- b) Verifica el resumen con tu compañero.
- c) Preséntalo en el grupo.

Tarea 6. (Trabajo grupal)

a) Reúnete con los compañeros de tu país para preparar la tarea final para esto:

- Llenen el espacio en blanco con la información que se les pide:
- Traten de ajustarte a las líneas que les ofrecemos.
- Revisen lo que hicieron, consulten con otros compañeros, si tienen dudas.

Título: Proteger nuestro entorno es protegernos a nosotros mismos.

Autores: _____

Objetivo: _____

Resumen: _____

Tarea 7

- a)– ¿Qué ideas van a desarrollar en la Introducción? Enumérenlas.
- b)– ¿Qué van a decir sobre ellas? Coméntenlas en la clase.
- c)– Desarrollen por escrito esas ideas.
- d)– Revisen lo que hicieron y si están satisfechos, agréguenlo al ejercicio anterior.

Tarea final

Situación de comunicación

En el Palacio de las Convenciones de esta capital se va a celebrar un Congreso Internacional bajo el título “Proteger nuestro entorno es protegernos a nosotros mismos”. Usted ha sido seleccionado para representar a su país y por tanto, deberá presentar una ponencia donde exprese con claridad y precisión las causas fundamentales del deterioro del medio ambiente en su país y las medidas que se han tomado para su solución.

Conclusiones

- El empleo del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera propicia el mejor desarrollo de la comunicación escrita de los estudiantes extranjeros en contextos multiculturales.
- Las tareas que se proponen contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes extranjeros de pregrado no hispanohablantes de la CUJAE, al estar encaminadas al perfeccionamiento de las redacciones como la ponencia científica, para desarrollar la comunicación escrita.

BIBLIOGRAFÍA

1. Díaz, R: “La importancia del desarrollo de competencias comunicativas para los usuarios de la lengua oral y escrita.” 2000. http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/3/Díaz.htm
2. Lomas, C. y Osoro A: “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.” Barcelona, Paidós, 1993.
3. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes, Madrid, 2001. <http://formespa.rediris>.
4. Jiménez Señor, Y: “La enseñanza del español como lengua extranjera. “Universidad de Cienfuegos. FacultadHumanidades,2002.<http://www.ucf.edu.cu/publicaciones/anuario2002/pedagogia/articulo17.pd>
5. Martín Peris, E: “¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?”Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. <http://formespa.rediris./revista/martin-htm>. Año, 2004.
6. Ojalvo, V: “Estructura y funciones de la comunicación.” En Comunicación educativa, CEPES, 1994.
7. Roméu Escobar, A:”Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza.” Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
8. Van Dijk, T: “Discurso, cognición y sociedad.” En Signos No.22. Octubre-Diciembre. 1997. <http://www.quadernsdigitals.net>.
9. “Interacción entre enseñanza y desarrollo.” Material impreso. 1979.
10. Zilberstein Toruncha, J y Margarita Silvestre Oramas: “Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural.” Capítulo 5. Aprendizajes, problemas, retos y soluciones. Ediciones CEIDE, México, 2005.

ANEXOS

Texto: Ponencia científica.

Título: Principales causas del deterioro del medio ambiente en Italia y algunas medidas para su solución.

Autores: Dr. Gabriel Caverio. Universidad de Milán, Dra. María Julia Vignali. Universidad de Milán

Resumen:

Italia, como cualquier país del mundo, no escapa a los efectos medioambientales que sufre hoy la humanidad. Las causas del deterioro del medio ambiente en nuestro país son casi iguales a las de los demás países

industrializados, pero en este trabajo expondremos algunas medidas que ha tomado nuestro gobierno para tratar de aliviar la situación y proteger el entorno. (P1)

Introducción:

Medio ambiente es el conjunto de elementos como la energía solar, el suelo, el agua y el aire, así como los organismos vivos que integran la delgada capa de la Tierra llamada biosfera, sustento y hogar de los seres vivos. La atmósfera, que protege a la Tierra del exceso de radiación ultravioleta y permite la existencia de vida, es una mezcla gaseosa de nitrógeno, oxígeno, hidrógeno, dióxido de carbono, vapor de agua, otros elementos y compuestos, y partículas de polvo. (P2)

Fue con la Revolución Industrial cuando los seres humanos empezaron realmente a cambiar la faz del planeta, la naturaleza de su atmósfera y la calidad de su agua. Hoy, la demanda sin precedentes a la que el rápido crecimiento de la población humana y el desarrollo tecnológico someten al medio ambiente está produciendo un declive cada vez más acelerado en la calidad de este y en su capacidad para sustentar la vida. (P3)

Son numerosas las causas que provocan la constante destrucción a la que se ve sometido el medio ambiente. Citemos por ejemplo, el efecto invernadero, la lluvia ácida, el uso extensivo de pesticidas, las sustancias tóxicas, los productos químicos, entre otras. (P4)

Italia, como muchos otros países europeos, se ha mostrado susceptible ante tal situación y se ha propuesto contribuir con el cuidado del medio ambiente. Para esto, ha tomado toda una serie de medidas que, aunque sabemos no son suficientes, el solo hecho de pensar en cómo mejorar nuestras condiciones de vida, constituye un paso de avance no sólo para los italianos, sino para el mundo en general. (P5)

Desarrollo:

La contaminación industrial y la urbana son cuestiones importantes en Italia. Las emisiones de dióxido de azufre que se han relacionado con problemas de salud y daños a los edificios, han bajado desde 1970, pero los avances en la limpieza del aire se han desarrollado más lentamente que en otros países europeos. Se espera que la situación mejore a medida que se pongan en práctica ... (P6)

La contaminación por los escapes de vehículos produce el efecto invernadero. Los vehículos emiten una serie de contaminantes aéreos que afectan de forma adversa a la salud de los animales y las plantas y a la composición química de la atmósfera... Unido a esto está el problema de la lluvia ácida que corroe los metales, desgasta los edificios y monumentos

de piedra, daña y mata la vegetación y acidifica lagos, corrientes de agua y suelos, sobre todo, en ciertas zonas del noreste de Estados Unidos y el norte de Europa. (P7)

Para este grave problema nuestro país ha tomado como alternativa el uso de coches eléctricos, los cuales se están convirtiendo en una solución popular para los problemas de calidad del aire en las áreas urbanas. (P8)

Hasta el 10% de los bosques de Italia se han visto dañados por la contaminación del aire. Los niveles de contaminación del agua por productos químicos y desechos humanos son elevados en algunos ríos y en el mar Adriático. Los niveles extremos de 1988 y 1989 provocaron una amplia eutrofización del entorno marino en esta región, y el Gobierno declaró una situación de emergencia al respecto. (P9)

Uno de los impactos que el uso de combustibles fósiles ha producido sobre el medio ambiente terrestre ha sido el aumento de la concentración de dióxido de carbono (CO₂) en la atmósfera. La cantidad de CO₂ atmosférico había permanecido estable, aparentemente durante siglos, pero desde 1750 se ha incrementado en un 30% aproximadamente. ..(P10)

Italia genera poco más de un cuarto de la energía que consume, basándose principalmente, en combustibles fósiles importados. El programa de energía nuclear fue abandonado por la oposición pública tras el accidente de 1986 en Chernóbil, Ucrania. Ahora se utilizan diferentes alternativas de energía, incluido el metano para quemar en plantas térmicas, la cogeneración y las celdas de combustible. (P11)

La conservación de la naturaleza se ha practicado en Italia desde la época de los romanos. Hasta la fecha hay ocho parques nacionales, con administración independiente. Además, hay otros tipos de áreas más pequeñas que se encuentran protegidas...En conjunto, las áreas protegidas cubren aproximadamente el 7,3% (1997) del país, si bien varía el grado y el tipo de protección. (P12)

El uso extensivo de pesticidas sintéticos derivados de los hidrocarburos clorados en el control de plagas ha tenido efectos colaterales desastrosos para el medio ambiente. Estos pesticidas organoclorados son muy persistentes y resistentes a la degradación biológica... (P13)

Debido al peligro que los pesticidas representan para la fauna silvestre y para los seres humanos, y también a que los insectos han desarrollado resistencia a ellos, el uso de hidrocarburos halogenados como el DDT está

disminuyendo con rapidez en todo el país, aunque siguen usándose en grandes cantidades en los países en vías de desarrollo... (P14)

La contaminación de ríos y arroyos por contaminantes químicos se ha convertido en uno de los problemas ambientales más graves del siglo XX. La contaminación se divide en dos grandes grupos: la contaminación puntual y la no puntual. (P15)

Las sustancias tóxicas son productos químicos cuya fabricación, procesado, distribución, uso y eliminación representan un riesgo para la salud humana y el medio ambiente. La mayoría de estas sustancias tóxicas son productos químicos sintéticos que penetran en el medio ambiente y persisten en él durante largos periodos de tiempo. ..(P16)

Italia, como muchas otras naciones europeas, tiene el objetivo final de proteger el 10% de su territorio. Bajo este criterio se han declarado dieciocho reservas, tres de ellas ya designadas como reservas de biosfera bajo el programa El Hombre y la Biosfera de la UNESCO. En 1988 se completó un inventario forestal de toda la nación. ..(P17)

Desde principios de la década de 1980, Italia dispone de leyes y regulaciones completas que protegen el mar y las costas, si bien la puesta en práctica ha sido irregular, Italia ha ratificado numerosos acuerdos medioambientales internacionales, incluido el Convenio sobre el Patrimonio de la Humanidad y los relativos a contaminación atmosférica, Protocolo Medioambiental del Antártico, Tratado del Antártico...A nivel regional, Italia participa en la Directiva europea sobre Aves Silvestres y en el Consejo de Europa (CE), bajo el que se han designado 37 reservas biogenéticas... (P18)

Conclusiones:

Las perspectivas para el futuro, en lo que al medio ambiente se refiere son poco claras. A pesar de los cambios económicos y políticos, el interés y la preocupación por el medio ambiente aún es importante. (P19)

Italia ha tomado algunas medidas que se consideran importantes para la conservación del medio ambiente, no obstante, continúan los esfuerzos en este sentido, así como la preocupación del país por transmitir a todos los habitantes la necesidad de cuidar su entorno. (P20)

La calidad del aire ha mejorado, pero están pendientes de solución y requieren una acción coordinada los problemas de la lluvia ácida, los clorofluorocarbonos, la pérdida de ozono y la enorme contaminación atmosférica del este de Europa. (P21)

Mientras no disminuya la lluvia ácida, la pérdida de vida continuará en los lagos y corrientes del norte, y puede verse afectado el crecimiento

de los bosques. La contaminación del agua seguirá siendo un problema mientras el crecimiento demográfico continúe incrementando la presión sobre el medio ambiente. (P22)

Recomendaciones:

Para reducir la degradación medioambiental, las sociedades deben reconocer que el medio ambiente es finito... (P23)

La humanidad debe reconocer que atacar el medio ambiente pone en peligro la supervivencia de su propia especie. (P24)

Cada país debe implantar un sistema de medidas a favor del medio ambiente, y velar porque sus habitantes las cumplan a cabalidad. (P25)

Material Complementario

La ponencia científica. Pasos para su redacción.

La ponencia científica constituye una de las redacciones más importantes en la elaboración de trabajos científicos y técnicos. Este tipo de redacción como el anterior, no tiene reglas fijas para su redacción, con esto queremos decir que los aspectos a tener en cuenta a la hora de elaborarla pueden variar de acuerdo con el estilo de cada cual, por eso proponemos contemplar solamente, aquellos que consideramos esenciales.

Título: El título debe ser breve y sintético, expresando con claridad y precisión el alcance y contenido del asunto tratado. Es una especie de resumen llevado a su máxima expresión. Puede constar de una o dos palabras pero siempre es conveniente que su extensión sea la necesaria.

Autores: Se anotan los nombres de todas las personas o instituciones que participaron real y activamente en la elaboración del trabajo.

Índice: Debe ir en la segunda página y en el mismo se deben consignar los aspectos que va a abordar la ponencia y la página correspondiente a cada uno de ellos.

Resumen: Es una condensación de todos los datos que incluye la ponencia, de principio a fin, destacando cualquier aspecto importante que contribuya a dar al lector una idea del contenido total del trabajo, enfatizando los aportes que contiene.

El título y el resumen son las dos partes más leídas. El lector discrimina por el título si el artículo le resultará de interés, en caso afirmativo, pasa directamente al resumen y después de valorarlo, se decidirá si lee o no todo el trabajo. Esto ha traído como consecuencia que numerosos autores han decidido colocar el resumen a continuación del título.

En el caso de congresos, conferencias y seminarios, los resúmenes de las ponencias facilitan la exposición de los ponentes, así como la selección y la publicación de estos.

El resumen no debe ser muy extenso ni tampoco ser tan sintético que no informe convenientemente. En su redacción debe ponerse el mismo cuidado que se ha puesto en la elaboración de toda la ponencia.

Introducción:

Se presenta al lector el estado actual del problema a tratar, se describe en forma sintética la evolución del concepto o problema a través de la experiencia en los últimos tiempos. Al final de esta, es habitual explicar las razones por las cuales se decidió hacer el trabajo, así como las finalidades que se esperan obtener. Algunos autores acostumbran a incluir un breve resumen de los resultados obtenidos con lo cual logran interesar al lector desde el mismo comienzo de la lectura. Es de buena práctica limitar la extensión de esta parte a una o dos páginas; si adquiere mayor extensión se cae inevitablemente en la historia del conocimiento y se desvirtúa el objetivo de la introducción.

Desarrollo: En esta parte del trabajo se debe entrar en detalles de los distintos asuntos considerados, datos primarios, cálculos, resultados, métodos.

Conclusiones: Han de ser concretas, claras y analíticas, sin entrar en explicaciones y, siempre que sea posible, escritas en lenguaje afirmativo.

Conviene presentarlas en orden sucesivo, con lo que ganan en fuerza y destacan la coordinación del texto general. Deben ir ligadas a todo el trabajo, y no como una sección aparte sin relación con lo que se ha hecho.

Recomendaciones: Se sugieren las medidas concretas a tomar para dar soluciones a los problemas. Con respecto a su redacción resulta válido todo lo planteado para las conclusiones además, debe procurarse que queden ordenadas de acuerdo con las conclusiones.

Algunas sugerencias para la construcción de la ponencia:

- Antes de escribir una ponencia es indispensable leer los requerimientos que se exigen.

- Revisar el trabajo varias veces.
- Quedarse con una copia que sea fiel a la enviada.
- Tratar de ser lo más claro y sintético posible.
- No abusar de los adjetivos.
- Discutir la presentación y el contenido para recoger sugerencias y aprender con la experiencia ajena.

I. Benavides Garriga (La Habana, Cuba)

**EL ENFOQUE POR TAREAS: UN MÉTODO IDÓNEO
PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA
A TRAVÉS DE TAREAS DOCENTES CREATIVAS.
EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Статья посвящена рассмотрению современных методов преподавания иностранных языков, в первую очередь развитию навыков письма.

A finales de la década de los sesenta y la década de los setenta del pasado siglo, se produce una revolución en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, influenciadas por un grupo de teorías que hacen su aporte desde diferentes campos de investigación como: la lingüística, la sociolingüística, la psicología y la pedagogía. Chomsky, (1965), Campbell y Wales (1970) I. Halliday (1970) Hymes 1972 Allen (1978), Jakobovits (1970), Palmer (1978), Paulston (1974) y Widdowson (1971), entre otros.

El Enfoque Comunicativo con el objetivo fundamental de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa que atiende al lenguaje como un sistema para la expresión de significados, cuya función es la interacción y la comunicación, asimismo emplea actividades que contienen una comunicación real, mediante la ejecución de tareas que impliquen a su vez el empleo del lenguaje significativo que promueva el aprendizaje en el individuo.

Canale. M y Swain. M (1996), señalan como premisa teórica de este enfoque cinco principios esenciales en su aplicación, que se toman en cuenta en el trabajo:

1ro. Principio de la comunicación que integra las diferentes competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica.

2do. Principio de la tarea. La ejecución de tareas a las que se enfrenta el alumno para alcanzar la competencia comunicativa.

3ro. Principio de lo significativo. Interacción del estudiante en contextos reales de comunicación con oportunidades para interactuar con hablantes plenamente competentes de la lengua que aprenden.

4to. Principio de la optimización al darle una utilización máxima a los aspectos de la competencia comunicativa que el alumno haya adquirido a través de la apropiación y del uso de su lengua materna, y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan,

para dominar la segunda lengua como por ejemplo: saludar, dirigirse a un desconocido, etc.

5to. Principio del educativo e instructivo al proporcionar la información necesaria para tratar las necesidades de comunicación en el idioma; al igual que la instrucción que recibe acerca del lenguaje que aprende.

El Enfoque Comunicativo desarrolla una nueva metodología basada en la resolución de problemas (tareas problémicas) que se conoce como *Enfoque por Tareas*, del que se tiene en cuenta algunos fundamentos metodológicos para esta enseñanza, que complementa la propuesta de tareas docentes creativas para la formación de la habilidad comunicación escrita, en los estudiantes extranjeros de habla no hispana, en carreras de Ciencias Técnicas que cursan el Español I y II en la Cujae, a partir de que en el enfoque de resolución de tareas, el estudiante aprende creando (mediante el juego, la distracción, la reflexión, la presentación u otras formas de creación).

Esta metodología desarrolla además en el estudiante formas diferentes de apropiarse de los conocimientos, al desarrollar estrategias propias de aprendizaje, que contribuyen al desarrollo de su creatividad, al propiciar en él, un grado superior de motivación hacia el idioma, independencia en su actuación, originalidad en la comunicación con los demás, participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los estudiosos más destacados de este enfoque Diego Arenaza, plantea: “El Enfoque de Resolución de Tareas lo llevará a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y raciocinio, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas como para enfrentar otros desafíos en la vida...la tarea representa un desafío lúdico o intelectual de gran atractivo...el alumno/a aprende a comunicarse mediante interacción en L2, sea con sus colegas y profesores, o en la Red Mundial de Computadoras, sea con textos”.(Arenaza, Diego. “El enfoque de tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras”)

La tarea como vía didáctica para la dirección y apropiación del aprendizaje del escolar, ha sido nominada de diversas formas, así se encuentra en los textos especializados, como: “tarea” Antich, (1986) González, (1989) Oramas (1999) M. Peris (2001) “tarea docente” para Álvarez. de Zayas, (1999); M.Silvestre, (1999); Sánchez, (2000), J. Zilberstein y M. Silvestre, (2000), entre otros, por su parte los autores González, M (2000) Arias, (2004); la definen como “tareas de enseñanza” y “tareas de aprendizaje” y como “tareas escolares” P. Cañal, (2000); G. Travé y J. M. Cuenca, (2000).

Para Martín Peris (2001). “La tarea constituye una unidad de trabajo en el aula en la que se dan simultáneamente: procesos de uso de la lengua y de su aprendizaje, procesos de análisis de las unidades discretas de la lengua y de su síntesis en actividades integradoras, atención simultánea al contenido del mensaje y a la forma lingüística en que se expresa”. (Martín Peris, 2001. ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas).

Como se aprecia es un concepto abarcador al destacar la unidad que se establece entre la tarea como acción didáctica y su estructura, en la que se atiende los diferentes procesos de uso y aprendizaje de la lengua y la forma en que esta se expresa.

Para Collazo y Valdés, las “tareas para el aprendizaje” presuponen: por parte del estudiante, una actividad de aprendizaje que trasciende la solución de problemas o ejercicios, la búsqueda de “este resultado” y por parte del profesor, una actividad de enseñanza que hale al estudiante, en su realización”. (Collazo R. Valdés, N. Proyecto Universidad para la Autoeducación Cujae (UAC))

C. Álvarez, 1999, dice: “La Tarea Docente es la célula del proceso docente-educativo, ya que en ella se presentan todos los componentes y leyes del proceso”. (Álvarez de Zayas, Carlos M. 1996, Hacia una Escuela de Excelencia. p44).

Se puede concluir que las tareas son un núcleo importante dentro del proceso, que tienen como finalidad, el desarrollo de habilidades lingüísticas, profesionales, informáticas docentes, cognitivas, entre otras, del estudiante en su aprendizaje, y en la que juega un papel definitorio el profesor como su facilitador.

Al respecto plantean, Zilberstein y R. Portela, “La actividad planificada para dirigir la actividad cognoscitiva de los escolares se organiza en diferentes tipos de tareas, planteadas por el profesor o que surgen en la interacción alumno profesor. Tales tareas contendrán indicaciones y estas servirán de guía para la realización de la actividad (la ayuda del otro)”. (Zilberstein y R. Portelas. 2004 Didáctica de las ciencias. Nuevas perspectiva. p437). Para estos autores “las tareas deben estar dirigidas a incidir, tanto en la búsqueda de la información, al desarrollo de habilidades, a la formación de puntos de vista, juicios, valoraciones, por el alumno, todo lo cual, además de que permite que se apropie de conocimientos, contribuye al desarrollo de su pensamiento y a la formación de valores”. (Zilberstein y R. Portelas. 2004 Didáctica de las ciencias. Nuevas perspectivas. p437).

Estos autores clasifican diferentes tipos de tareas docentes:

- Tareas que contribuyen a la percepción y comprensión del contenido de enseñanza (exigen básicamente la reproducción de los conocimientos) Ejemplo: Responder preguntas cuyo contenido esté en libros de textos, resumir datos.

- Tareas que exijan la aplicación de los conocimientos y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Ejemplos: Operar con modelos. Poner ejemplos acerca de un tema dado, vincular contenidos concretos con nuevos conocimientos, encontrar las causas y consecuencias de un proceso o fenómeno, elaborar resúmenes.

- Tareas que exijan la creación con una mayor independencia cognoscitiva. Ejemplos: Preparar informes, valorar hechos o información, plantear y /o solucionar problemas, proponer experimentos.

Estas razones, permiten a la autora del trabajo definir las tareas docentes creativas como: Las tareas que coadyuvan a la formación de la personalidad integral del estudiante al asumir lo instructivo y lo educativo y que utilizan como vía para estimular su realización la motivación, lo que contribuirá a la solución exitosa de problemas y al logro de un aprendizaje desarrollador.

Al asumir este concepto de tarea docente creativa, se ha tenido en cuenta que las mismas contengan según lo planteado por Silvestre M. (1999):

- Exigencias para revelar e interactuar con el contenido.
- Exigencias que estimulen el desarrollo intelectual.
- Exigencias que estimulen la valoración del conocimiento revelado y de la propia actividad.

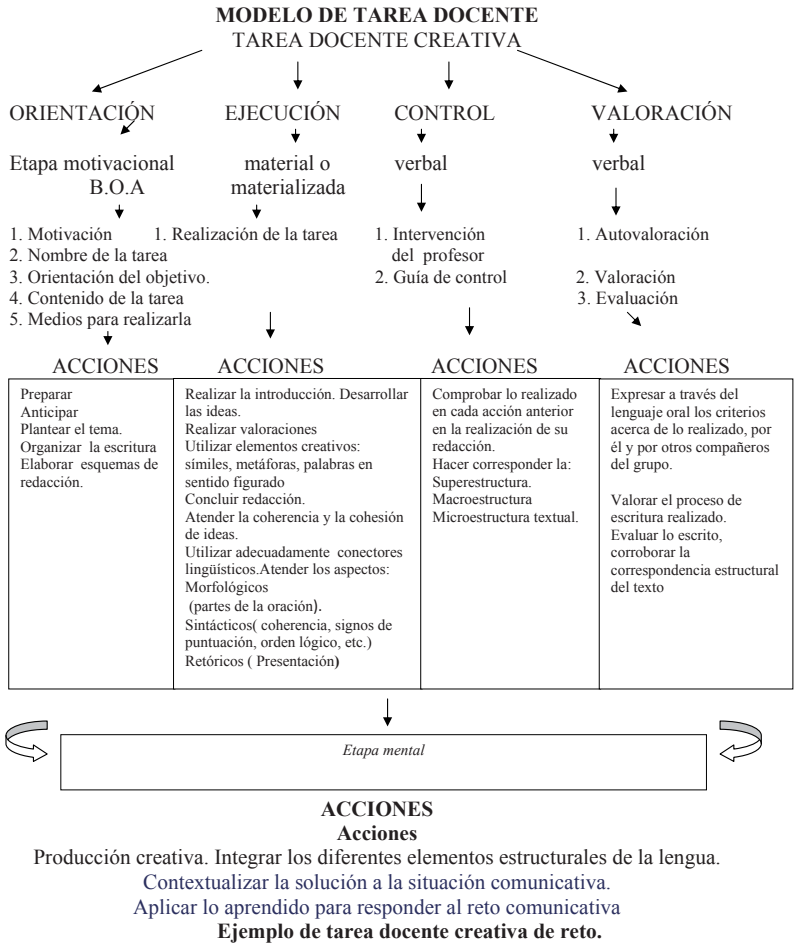
- Exigencias que den respuestas a las necesidades educativas de los alumnos; todo lo cual se pondrá de manifiesto en su formación y control.

Las tareas docentes creativas propuestas están encaminadas a la formación y desarrollo de la habilidad comunicación escrita. Concebidas como un sistema, que al decir de Silvestre M., (1999) serán:

- Variadas: Al contemplar diferentes niveles de exigencia que conduzcan a la aplicación del conocimiento en situaciones conocidas y no conocidas.

- Suficientes, de modo que la propia actividad, dosificada, incluya la repetición de un mismo tipo de acción, en diferentes situaciones teóricas y prácticas las acciones a repetir serán aquellas que promueven el desarrollo de habilidad intelectual, la apropiación del contenido de aprendizaje, así como la formación de hábitos.

- Diferenciadas, de forma tal que promuevan actividades que den respuestas a las necesidades individuales de los escolares, según los diferentes grados de desarrollo y preparación alcanzados.



Ejemplo de tarea docente creativa de reto.

Motivación: Desde niños a todos nos llamó la atención la sombra que proyecta nuestra imagen en el pavimento. ¿Se preguntaron alguna vez por qué la sombra aparecía detrás y otras veces delante? ¿Podrán los niños seguir jugando con la sombra sin tener un planeta con un sol que la proyecte? Se establece una conversación hasta llegar al momento adecuado de presentar la tarea docente creativa.

Nombre de la tarea: “Pasos perdidos”

Objetivo de la tarea: Crear un texto argumentativo a partir de la presentación de un tema sobre la protección y cuidado del medio ambiente, en que manifiesten los conocimientos adquiridos y su posición ante este fenómeno global, a través de la elaboración de un mapa de ideas, elaborados por los propios estudiantes.

Contenido de la tarea: Redacción de un texto argumentativo a partir de la elaboración de un mapa de ideas, construido a partir de los conocimientos que poseen del tema presentado.

Medio. Mapa de ideas.

El profesor presenta el tema “**Somos responsables de la destrucción de nuestro medio natural de vida**”. Los estudiantes aplican la fórmula de preguntar:

Mapa de ideas = PQQCCCD

Ejemplos de algunas preguntas que pueden hacerse los estudiantes a partir de los conocimientos adquiridos a partir de la unidad.

¿**Por qué** se está destruyendo nuestro medio natural de vida?

¿**Quiénes**, son los responsables de la autodestrucción de nuestro medio natural de vida?

¿**Cómo** destruimos nuestro planeta?

¿**Cuándo** tomaremos conciencia de este problema?

¿**Cuánto** podemos hacer para detener nuestra autodestrucción?

¿**Dónde** podremos vivir si no es en el planeta tierra?

A partir de estas preguntas que construyen los estudiantes ya sea de forma individual o grupal elaboran sus escritos. (La ayuda que se les brinda es menor, solamente se les da la fórmula de preguntar) Van a una etapa más independiente.

Conclusiones

La aplicación de tareas docentes creativas en estudiantes extranjeros de habla no hispana, en la Cujae, determinó un progresivo aumento en la formación y desarrollo de la habilidad comunicación escrita con niveles de creatividad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez de Zayas, C.M. Fundamentos teóricos de la Dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. Ciudad de la Habana Pueblo y Educación. 1989.

2. Arezana D. El enfoque de tareas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Diego Arezana. (Material impreso).

3. Benavides G.I. Propuesta de Tareas Docentes Creativas para el desarrollo de la habilidad comunicación escrita en la enseñanza del idioma español I y II para estudiantes extranjeros en carreras de ciencias técnicas. Tesis en Opción al Grado Académico de Master en la Educación superior. La Habana, Cuba, 2005.

4. Canale Michael-Swain Merrill. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. Revista Signos – Teoría y Práctica de la educación enero– marzo 1996. pag 54. Consultado 1/2005. URL: <http://www.quadernsdigitals.net>.

5. Cassany D. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En Comunicación, lenguaje y educación, 6:63-80, Madrid:1990.

6. Collazo D.R., Valdés M.N.M. Estudio teórico y propuesta metodológica sobre las tareas para el aprendizaje en el modelo pedagógico-tecnológico del Proyecto Universidad para la Autoeducación CUJAE (UAC). La Habana Cuba. 2004. (material digitalizado).

7. Martín Peris E. ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas? 2004. URL: http://formaespa.rediris./revista/martin_.htm.

8. Zilberteín Toruncha J. Silvestre Oramas M. Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural. Ediciones Ceide. México 2005.

LISTADO DE FUENTES

1. Álvarez de Zayas, Carlos M. Fundamentos teóricos de la Dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1989.

2. Arezana D. El enfoque de tareas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. (Material impreso).

3. Canale Michael-Swain Merrill. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. Revista Signos–Teoría y Práctica de la educación enero– marzo 1996. pag 54/62. Consultado 1/2005. URL: <http://www.quadernsdigitals.net>.

4. Collazo D.R., Valdés M.N.M. Estudio teórico y propuesta metodológica sobre las tareas para el aprendizaje en el modelo pedagógico-tecnológico del Proyecto Universidad para la Autoeducación CUJAE (UAC). La Habana Cuba. 2004. (material digitalizado).

5. Martín Peris E. ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas? 2004. http://formaespa.rediris./revista/martin_.htm.

6. Zilberteín Toruncha J., Silvestre Oramas M. Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural. Ediciones Ceide. México, 2001.

N.B. Vázquez Macías (La Habana, Cuba)

EL PROGRAMA DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS BASADO EN TAREAS

В статье рассматривается программа обучения испанскому языку как иностранному, основанная на деятельностном подходе.

El trabajo que se presenta de manera sintetizada propone un programa basado en tareas para la enseñanza del idioma español en la etapa avanzada a estudiantes extranjeros no hispanohablantes del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, ubicado en La Habana, Cuba. La tendencia que ha primado en el mundo está orientada a la revisión y renovación de los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras en correspondencia con los estudios y aportes basados en la experiencia de que se aprende una segunda lengua, usándola.

Los cambios en los modelos para la enseñanza de lenguas extranjeras no rompen totalmente con las concepciones o paradigmas anteriores, sino que se van nutriendo de los elementos positivos. Así, por ejemplo, la enseñanza de la gramática se asume con una orientación semántico-pragmática dirigida a propiciar la comprensión y producción de textos en diferentes contextos de significación, de igual forma, el propósito y las funciones de la comunicación que identificaban a los programas funcionales, han sido incorporados en las concepciones más actuales (programas por tareas, programas basados en proyectos, etc.).

El programa creado tiene como base epistemológica el análisis del discurso, que concibe no la oración, sino el texto como unidad mínima de comunicación. Las investigaciones de la psicología, la pedagogía y las ciencias del lenguaje han revelado el carácter interdisciplinario de la lingüística, que se enriquece con las investigaciones de otras ciencias, entre cuyas aportaciones podemos citar la referida a cómo ocurre el aprendizaje del lenguaje.

Los resultados de esos estudios muestran el papel activo del alumno en este proceso y, por consiguiente, un cambio en el rol de profesores

y alumnos. El profesor será el mediador y orientador y el alumno ocupará un papel activo, interactivo como participante social que asume diferentes roles. Adquiere un gran valor el aprendizaje en colaboración y el aprendizaje autónomo, términos en los que se apoya la teoría de la “zona de desarrollo próximo” para delimitar el nivel real de desarrollo del individuo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial dado mediante la resolución del problema con ayuda de los demás.

Dentro de las ventajas del trabajo en grupo podemos citar:

- 1- Aprender a hacer tareas y asumir papeles que nunca antes tuvieron que ejecutar sus miembros.
- 2- Disminuir el miedo emergente en la situación de aprendizaje de algo nuevo y desconocido.
- 3- Construir la personalidad por la vía del intercambio de valores y compartir sentimientos.
- 4- Potenciar los recursos de cada uno de sus miembros, favorecer la subsistencia y promover estados de bienestar.
- 5- Se produce una relajación o distensión del sujeto. Se favorece el intercambio que es un arsenal significativo de alternativas.
- 6- Se produce un aumento de la autoestima.
- 7- Se desarrollan sentimientos altruistas y de tolerancia.
- 8- Favorece la sensibilización y el aumento de las relaciones interpersonales.
- 9- Establecimiento de múltiples redes transferenciales.
- 10- Se beneficia una actitud optimista y esperanzada.
- 11- Se facilita la retroalimentación.
- 12- Aprendizaje por imitación de otros modelos de comportamiento.
- 13- Enfrentamiento responsable y cooperativo a los problemas.
- 14- Mayor participación de la dimensión corporal.

Como todo, existen desventajas o riesgos al asumir el trabajo en grupo:

- 1- Ver a los otros miembros del grupo como competidores y que por tanto los resultados del trabajo se dividen y no se multiplican.
- 2- Requiere de más tiempo porque requiere primero de una identificación y familiarización. Calviño (1997).

La enseñanza mediante tareas concibe el aprendizaje como un proceso interactivo, de participación y colaboración, concede primordial

atención a las motivaciones e intereses de los estudiantes con el fin de lograr una actitud positiva ante lo que se aprende y propiciar que dicho aprendizaje sea duradero y desarrollador; lo que los sitúa en condiciones de asumir las tareas intermedias, encomendadas durante el desarrollo de las unidades didácticas que los llevarán a ejecutar satisfactoriamente la tarea final.

El profesor de lenguas tiene la tarea de desarrollar en el alumno habilidades de análisis de distintos tipos de textos: científico -técnicos, literarios, etc., con el fin de dotarlo de herramientas suficientes que le permitan acceder al significado de los textos cuando se encuentre solo frente a ellos. Es por ello que en casi todas las unidades didácticas se propone el estudio de un texto, tomando en cuenta que el logro de la autonomía en la habilidad de comprensión no se logra de inmediato (es un proceso en el cual deben presentarse textos de variada tipología), porque en la generalidad de los programas de enseñanza de la lengua materna prevalece el estudio de textos literarios y son relegados los textos académicos o científico-técnicos, lo que desarma al alumno en su análisis, deben aprovecharse las posibilidades que brinda el acercamiento a este tipo de texto para realizar variadas tareas comunicativas y de aprendizaje independiente, en dúos o pequeños, es decir, en colaboración.

El programa constituye un plan de acción para continuar el aprendizaje de la lengua española y el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural; en manos del docente está el planificar tareas que cumplan con este objetivo propuesto y enseñar al alumno a cómo aprender, aun cuando el programa haya culminado, que es lo que se entiende por aprender para la vida.

Es por ello que se comparte el criterio de Carlos Lomas cuando plantea que “La programación didáctica es, ante todo, una hipótesis de trabajo y nunca algo acabado y perfecto” Lomas (1999).

La investigación realizada para la elaboración del programa se fundamenta en el aprendizaje desarrollador como concepción pedagógica de la escuela cubana que integra las principales ideas de las teorías didácticas de avanzada. “El aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autonomía, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”. Castellanos (2001).

El programa de enseñanza basada en tareas que se propone propicia este aprendizaje a partir de que:

1- Los estudiantes realizarán en el aula las actividades de comunicación que garantizan el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

2- Los temas y las tareas responden a las necesidades expresadas en las encuestas; por consiguiente, se logrará un aprendizaje significativo.

3- Trabajarán independientemente y en colaboración, lo que fomenta la independencia cognoscitiva, sentándose de esta forma las bases para alcanzar una meta superior: la autonomía de aprendizaje. El profesor será el orientador y no un mero transmisor de conocimientos y permitirá el papel activo del estudiante dentro del proceso.

4- Los estudiantes realizarán actividades de reflexión metalingüística, de reflexión acerca de cómo construyen su conocimiento.

5- Favorece el desarrollo de la colaboración y la toma de actitudes responsables en el trabajo, lo que permite el desarrollo o reforzamiento de valores humanos.

Los pasos para la confección del programa fueron:

1- Determinación y análisis de las necesidades e intereses de los estudiantes por medio de la aplicación de encuestas y entrevistas.

2- Determinación y análisis de las habilidades y tareas docentes que los estudiantes necesitan dominar, mediante encuestas y entrevistas aplicadas a los profesores.

3- Entrevista a los jefes de departamentos, disciplina o carrera para confrontar, plantear las demandas de los alumnos y determinar los temas, la bibliografía actualizada para la selección de textos auténticos y actividades específicas de carácter docente.

4- Análisis de documentos auténticos.

5- Selección de los temas y textos auténticos.

6- Determinación de los objetivos (generales, específicos), los contenidos, el tiempo de duración de cada unidad didáctica, los materiales y medios.

La estructuración de las unidades lingüísticas del programa presenta los siguientes componentes: tema, tarea (s) final (es), objetivos, contenidos -dentro de los cuales se encuentran contenidos pertenecientes a los siguientes ejes: comunicación oral y escrita, estudios lingüísticos y normativa; tareas intermedias y evaluación.

La selección de temas no fue aleatoria, respondió a una rigurosidad que partió del análisis de los resultados de las encuestas efectuadas a

los estudiantes extranjeros que cursan estudios universitarios y habían recibido el programa anterior de idioma español. Dentro de los temas más solicitados se encuentran los de carácter científico– técnico, relacionados con las diferentes especialidades que se estudian en el instituto, los vinculados con la cultura y el medio ambiente. Se insistió en la consulta de bibliografía actualizada para la selección de los textos que abordan las temáticas antes mencionadas.

Las tareas finales están en consonancia con las posibilidades lingüísticas de los estudiantes y con las exigencias que dicho nivel plantea para el desarrollo cada vez más ascendente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Responden además a la indagación de cuáles son las tareas de tipo docente que les son encomendadas a los estudiantes en su actividad académica. De ahí la variedad de las mismas que abarca la participación en exposiciones orales y mesa redonda, redacción ponencias científicas, valoraciones de personajes, entre otras.

Las tareas finales están concebidas para ser un poderoso recurso de motivación a cuya realización el alumno se sienta incentivado y pudiera decirse retado, contribuyendo así a reflexionar junto al maestro sobre los obstáculos que deberá vencer para llegar a la meta. La publicación de los escritos en el mural del aula y la participación en la Jornada Científica Estudiantil, promueven el desarrollo de la creatividad y el trabajo grupal.

Los objetivos de las unidades responden a las acciones que debe acometer el estudiante para la realización de la tarea final. Los objetivos aparecen en el siguiente orden que se siguió para la estructuración de los contenidos.

Las tareas intermedias propuestas en cada unidad no son exclusivas. Se incluyen bajo ese término todas aquellas que el profesor considere conveniente ejecutar para alcanzar no solo el producto o tarea final, sino el aprendizaje de sus alumnos; se deben incluir “todas aquellas otras que, en ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje” Martín (2004). Por consiguiente, la lista puede ser modificada, ampliada o resumida al conocerse las dificultades reales en la lengua que presentan los estudiantes.

La evaluación tendrá un carácter procesal. En la evaluación continua se medirán los procesos seguidos en las tareas intermedias, como la aplicación de las estrategias de análisis textual, las técnicas de revisión y autorrevisión de las redacciones mediante una guía entregada, entre otras; también se evaluará el resultado, por ejemplo, el trabajo entregado como

parte de la tarea final, la calidad de la exposición oral, etc. De igual forma, se propiciará la coevaluación y la autoevaluación.

Los contenidos del programa se organizaron en tres ejes fundamentales:

Comunicación (oral y escrita).

Estudios lingüísticos.

Normativa.

En el eje de comunicación se trata todo lo referente a la comprensión y producción de textos o discursos orales y escritos. El segundo eje dedicado a los estudios lingüísticos incluye el concepto de texto y las características de la textualidad. El último eje es el de la normativa que se ocupará de elementos de lexicología, morfología, sintaxis y gramática.

– Objetivos generales de la disciplina Idioma Español:

Mostrar la competencia comunicativa durante la comunicación oral y escrita, en diversas situaciones comunicativas de un nivel superior de instrucción al:

- Utilizar la lengua española como vehículo de apropiación de conocimientos, de intercambio de ideas, experiencias, sentimientos que contribuye a fomentar una actitud respetuosa, honesta, solidaria, crítica y autocrítica.

- Interpretar textos orales y escritos de deferente tipología con aplicación de estrategias, hábitos y habilidades de la lectura como acto de comunicación y práctica del lenguaje que contribuye al desarrollo del pensamiento lógico, teniendo en cuenta la intención del autor y el contexto de uso.

- Expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se produce el acto comunicativo, haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios.

- Trabajar de forma independiente y en colaboración, reconociendo el valor del aprendizaje en grupo y de la evaluación del propio trabajo, a fin de tomar decisiones oportunas para su mejoramiento.

- Aplicar estrategias de aprendizaje para desarrollar la autonomía en el conocimiento aún cuando finalice el currículo.

A continuación se ofrece una muestra de la tercera unidad didáctica del programa.

Tema: Papel del ingeniero en el desarrollo social.

Tarea final:

Mesa redonda “Impacto social de los adelantos tecnológicos en los países del Tercer Mundo”.

Aspectos fundamentales a desarrollar:

1– Presencia de la ingeniería en los diferentes campos de la actividad económica de un país.

2– Importancia de la ingeniería en mi país: situación actual y perspectivas futuras.

3– Papel del ingeniero en la definición del futuro.

Objetivos:

Exponer oralmente el tema “Impacto social de los adelantos tecnológicos en los países del Tercer Mundo” mostrando conocimientos sobre el tema.

Realizar el análisis del texto atendiendo a sus tres dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática.

Caracterizar los conectores textuales mediante su reconocimiento y empleo en textos expositivos.

Emplear correctamente la correspondencia temporal y modal en la expresión de deseos, necesidades, valoraciones y condiciones.

Contenidos de comunicación:

Lectura de un texto expositivo.

Estrategias de lectura y análisis de textos expositivos teniendo en cuenta la dimensión sintáctica, semántica y pragmática.

Técnicas de exposición oral y relación entre ideas para usar coherentemente el discurso en la mesa redonda.

Contenidos de estudios lingüísticos:

Caracterización de los recursos estilísticos presentes en el texto expositivo.

Los conectores textuales en textos expositivos.

Contenidos de normativa:

Correspondencia temporal y modal en la expresión de deseos, necesidades, valoraciones y condiciones.

Tareas intermedias:

Investigación acerca de la presencia de la ingeniería en los diferentes campos de la actividad económica de un país, del desarrollo de la ingeniería en sus países: actualidad y perspectivas futuras, del papel del ingeniero en la definición del futuro.

Uso correcto del modo indicativo y el subjuntivo en la expresión de deseos, necesidades, valoraciones y condiciones.

Revisión y autorrevisión de los trabajos redactados antes de entregarlos.

Evaluación:

De la aplicación de estrategias del análisis textual.

De la participación en la mesa redonda.

Del empleo y reconocimiento de los conectores textuales.

Del uso correcto de la correspondencia temporal y modal en la expresión deseos, necesidades, valoraciones y condiciones.

Conclusiones:

Los resultados alcanzados durante la impartición del programa arrojaron resultados favorables porque los estudiantes:

- Comenzaron a expresarse con un mejor uso de las estructuras gramaticales.
- Realizaron un mejor análisis y comprensión de los textos.
- Escribieron sin temor textos suficientes.
- Demostraron mayor dominio de la coherencia y la cohesión.
- Hicieron un mejor uso de la ortografía.

BIBLIOGRAFÍA

1. Escobar, R.A. Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza / A.R. Roméu. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación. Cuba, 2003.

2. Macías. N.V. Propuesta de programa para las asignaturas Idioma Español I y II para estudiantes extranjeros no hispanohablantes de la especialidad de Ciencias Técnicas del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” (ISPJAE). Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior / N.V. Macías. Ciudad de La Habana. Cuba, 2005.

3. Sarmiento, R.S. Los métodos tradicionales en la enseñanza de lenguas extranjeras I, II y III / R.S.sarmiento. 2004. <http://www.esespasa.com>.

Listado de Fuentes

1. Calviño, M. Trabajar en y con grupo. Experiencias y reflexiones básicas / M. Calviño. La Habana: Academia. Cuba, 1977.

2. Castellanos, D. Aprendizaje, Educación y Desarrollo. /D. Castellanos. La Habana: (Impresión Ligera). Cuba, 2001.

3. Lomas, C. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. 1 / C. Lomas. Barcelona: Paidós. España. 1999.

4. Peris, E.M. ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas? / E.M. Peris. <http://formespa.rediris./revista/martin-htm>. 2004.

N.B. Vázquez Macías (La Habana, Cuba)

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

В центре внимания данной статьи находится проблема формирования коммуникативной компетенции у студентов изучающих иностранный язык.

La constitución de equipos de trabajo se ha puesto en boga en el mundo entero. Óptimos resultados de trabajo capaces de revolucionar la ciencia y la tecnología se han logrado con el concurso de esfuerzos mancomunados. La toma de decisiones se está descentralizando y cada vez más adopta un carácter democrático. El mundo se mueve, pues, bajo la dirección de un conjunto de individuos.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a reflexionar en la necesidad de la integración de culturas que convergen con un mismo fin: el desarrollo y la supervivencia de la especie humana. Las constantes migraciones que tienen lugar en todo el orbe demandan el conocimiento de las diferentes etnias para aprovechar mejor las potencialidades de cada una.

Todo esto convierte la clase de lenguas extranjeras en un espacio para el intercambio cultural. Conviene analizar entonces algunas consideraciones a tener en cuenta para que se logre el objetivo primordial: la competencia comunicativa.

La actividad de enseñar requiere de la preparación constante del que la ejecuta, pero tratándose de la enseñanza de lenguas extranjeras, mucho más. El profesor que debe aprovechar las potencialidades que nos brinda el Internet para indagar en aspectos como: las características de la lengua que habla el estudiante extranjero, lo que le permitirá prever con antelación:

1) Las dificultades que este pudiera presentar en cuanto a la pronunciación, la escritura y el aprendizaje de los contenidos gramaticales.

2) La idiosincrasia del pueblo de origen, que no por mencionarlo en segundo lugar es menos importante, todo lo contrario, primero se deben conocer los rasgos del carácter, si profesa o no alguna religión y cuáles son sus preceptos fundamentales, las peculiaridades de las relaciones sociales: las formas de saludar y despedirse, presentarse, dialogar, las relaciones proxémicas, qué palabras, actitudes, posiciones, gestos resultan ofensivos.

3) Qué temas son sensibles o constituyen un tabú y por lo tanto no deben ser abordados en clase.

Una vez que se dominan estos elementos, el profesor necesita acudir a la maestría pedagógica y psicológica que lo identifica para trabajar en la eliminación de las tensiones y los miedos propios de los principiantes y en la creación de un clima en que el cual se respire el interés por comunicarse en la lengua meta.

No puede olvidarse que el idioma es un componente cultural, por lo aprender una lengua extranjera presupone asimilar los rasgos que caracterizan a la cultura de un país. Es un proceso de adaptación.

Para ello es preciso fomentar en la clase el respeto, la tolerancia y la colaboración. No se trata de valorar o desvalorizar una cultura porque hay alcanzado un nivel de desarrollo determinado. No hay cultura superior a otra. No existen hombres más inteligentes que otros. Cada ser humano es un arsenal de conocimientos y seremos cada día mejores personas si basamos nuestra convivencia en el respeto mutuo y la tolerancia. Todas las plantas son diferentes, los animales y los seres humanos son diferentes también. Distinto no significa peor.

La tolerancia resulta un poco difícil de lograr cuando los motivos raciales constituyen una barrera para la integración y podrían ser un freno en el buen desenvolvimiento de la clase. Por lo tanto, sería conveniente que desde los primeros contactos el profesor indague:

- Qué estudiantes prefieren trabajar juntos y les brinde la posibilidad de hacerlo como un modo de aprovechar la oportunidad para interrelacionarse, al sentirse más cómodos.

- Sobre qué temas les gustaría tratar.

- Qué les gustaría aprender de cada país representado en el aula.

Paulatinamente irá creando tareas que demanden la interacción entre estudiantes de diversas culturas con el pretexto de realizar un intercambio cultural, deportivo, científico, tecnológico.

La clase de lenguas es una actividad muy dinámica, pero son útiles ciertos consejos que el profesor puede brindar a los estudiantes y que les ayudarían a mantener la armonía y el ambiente de respeto:

Mostramos respeto hacia nuestros semejantes si:

- Nos integramos al grupo.
- Guardamos silencio durante las intervenciones de los compañeros.
- Escuchamos con seriedad, no hacemos “aparte” mientras otros exponen.
- Prestamos atención y no leemos ni hacemos otra actividad que nos distraiga, considerando que no hay nada más importante que las palabras de nuestro compañero.
- No hagas a otros lo que no te gustaría que te hicieran a ti. Respetar a los demás es respetarse a sí mismo.

Ese respeto parte también del profesor cuando no critica la manera en que un idioma se habla en uno u otro país y mantiene el principio de que la lengua es una sola, pero tiene realizaciones diferentes en cada país por motivos históricos.

En la elaboración del programa de español como lengua extranjera para fines académicos, que se imparte a estudiantes nivel avanzado de las carreras de ingeniería y arquitectura en el Instituto Superior Politécnico de La Habana, Cuba, se tuvieron en cuenta los elementos analizados anteriormente, además del modelo del profesional que se desea formar. Para ello el currículo:

- 1- Tiene que dar respuesta a los problemas del entorno.
- 2- Tiene que garantizar el nivel de formación que plantea el mundo.
- 3- Tiene que preparar al hombre para el futuro. Proyectarse en el desarrollo de la ciencia y la tecnología a fines de la carrera.

El currículo debe, entre otras cosas, garantizar la adecuada relación universidad– sociedad e incorporar la investigación como actividad fundamental en el entorno universitario.

De ahí que después de sondear los temas que a los estudiantes les gustaría trabajar en los textos de clase, entre otros aspectos indagados, se seleccionaron diferentes áreas temáticas para su estudio, dentro de las cuales se encuentran:

Los símbolos nacionales

Así somos

Profesión: ingeniero

Informatización: objetivo estratégico

Retos sociales del siglo XXI

El cuidado del medio ambiente

Las energías renovables

El amor

El primer tema mencionado permite a los estudiantes adentrarse en el conocimiento de pasajes significativos de la historia de Cuba y de otros países, la formación de la nacionalidad y los símbolos que identifican a las naciones.

Como tarea final de la unidad, enunciada desde su inicio, los estudiantes expondrán los hechos relacionados con la creación del himno de su país, traducirán al español e interpretarán su letra, además de describir los símbolos nacionales y explicar todo lo referente a su constitución e interpretación de cada elemento que lo forma.

El tema *Así somos* se aborda con el estudio de un texto que caracteriza al cubano con un lenguaje coloquial, y entre las actividades se incluyen manifestar su acuerdo o desacuerdo con dicha caracterización, mencionar las cualidades del cubano ausentes en el texto, preparar la caracterización de las personas de su país y mostrar comidas, objetos, bailes típicos y otros elementos autóctonos.

Profesión: ingeniero los hace reflexionar sobre el objetivo de la profesión, la concepción de la ingeniería como una función social antes que un medio de consecución de dinero, las características y la misión del futuro profesional en la revolucionaria transformación que ocurre en el mundo moderno. En la tarea final abordarán en mesa redonda lo referente al impacto social de los adelantos tecnológicos en los países del Tercer Mundo y los aspectos fundamentales para desarrollarlo serán:

1. Presencia de la ingeniería en los diferentes campos de la actividad económica de un país.

2. Importancia de la ingeniería en mi país: situación actual y perspectivas futuras.

3. Papel del ingeniero en la definición del futuro.

Informatización: objetivo estratégico valora la presencia elevada de la computación en la vida del hombre y los desafíos, inconvenientes que enfrenta su implantación en la sociedad. Estas ideas se abordarán con profundidad para conocer la realidad de cada país en el panel “La informatización a nivel mundial: realidades y perspectivas”.

Retos sociales del siglo XXI aborda problemas sociales tales como la violencia doméstica e infantil. Al finalizar la unidad se conocerá su comportamiento en diferentes países.

El cuidado del medio ambiente, tema muy actual que invita a reflexionar en torno a cómo la contaminación atmosférica constituye una de las causas del deterioro medioambiental. Variadas son las tareas que podrían realizar los estudiantes. Puede citarse, por ejemplo:

1– La redacción de una carta:

- A otra persona, donde Ud. trate esta problemática.
- A un funcionario para solicitarle que solucione un problema ecológico que afecta a su comunidad.
- A un político para argumentarle la necesidad de crear un programa medioambiental en su país.

2– Investigue y enumere todos los daños medio ambientales que afectan a su país. ¿Conoce qué hacer para contrarrestarlos?

Cómo contribuir a reducir al mínimo los daños causados al medio ambiente desde la carrera que Ud. estudia.

Las energías renovables constituyen un valioso recurso para salvar al planeta de la destrucción debido a la contaminación. Los estudiantes expresarán cuáles son las energías renovables que se emplean en el país donde vive, qué condiciones reales existen para su explotación, qué falta por hacer. La redacción de un artículo sobre el uso de las energías renovables en su país constituye la tarea final.

El amor a la pareja, a la familia, a los semejantes, es el último tema del curso. No existe amor sin respeto, por lo que el mensaje final clama por la unidad entre todos los seres humanos del planeta.

Es muy amplio el abanico de temas y actividades que propician el intercambio cultural, aquí solo se han tratado algunas con el objetivo de ofrecer una muestra de las posibilidades que brinda el aula como espacio de aprendizaje. Debemos avanzar hacia la comprensión entre las culturas y no hacia la absorción o menosprecio entre ellas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Currículum de la especialidad de Ingeniería Mecánica del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Ministerio de Educación Superior. La Habana. Cuba, 1964.

2. Macías, N.V. Programa de la disciplina Idioma Español para Estudiantes Extranjeros de Ciencias Técnicas. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior / N.V. Macías. La Habana. Cuba, 2005.

I. Delgado Wilburgh (La Habana, Cuba)

LA COMUNICACIÓN EN LAS CLASES DE IDIOMAS CON EL USO DE LAS TIC

Данная работа призвана доказать, что с введением новых современных информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс не нарушается коммуникация в аудитории на занятиях по иностранному языку. В современном мире учебные учреждения должны быть примером использования и продвижения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

1. Introducción

En la educación actual se adopta un modelo centrado en el estudiante como elemento sustancial de la calidad y pertinencia de la educación, encaminada hacia su formación como ciudadano bien informado, profundamente motivado, provisto de un sentido crítico y con capacidad de analizar problemas de la sociedad, buscar soluciones y asumir responsabilidades sociales, incorporando en sus aprendizajes los avances de la tecnología e información con los que se cuenta en la actualidad.

Las instituciones educativas deben ser el ejemplo del aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; esta tarea es de todos. Es necesario que nosotros como maestros nos preparemos para mejorar la calidad educativa a través de la adopción de un modelo educativo coherente con el desarrollo tecnológico y de las comunicaciones.

El maestro actualizará sus habilidades docentes e incorporará las Tecnologías de Información en proyectos de aula, se adoptaran nuevos roles, pues así como las metodologías, currículo, estudiantes y escuelas cambian también lo hace el rol del maestro.

En la enseñanza del inglés con fines específicos este fenómeno también esta presente y no podemos sentirnos ajenos a este nuevo reto del mundo actual.

Este trabajo está dedicado a demostrar que con la introducción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones no se rompe la comunicación en el aula.

Toda comunicación educativa es, por definición, interactiva, ya que supone interrelaciones dialécticas entre partes que se realimentan de

mensajes enviados y recibidos a través de múltiples canales y lenguajes. Sin embargo, la interactividad pedagógica aparece hoy como concepto necesario de ser recreado, ya que trata de profundizar las posibilidades comunicativas que deben impregnar toda relación educativa, presencial o a distancia y debería abundar en los significados compartidos que brotan de una situación comunicativa colaborativa entre varios y variados participantes, en especial a partir de los entornos de aprendizaje mediados por las TIC.

2. Desarrollo

Todo aprendizaje es un producto social; el resultado de un aprender de los otros y con los otros. (Vigotsky, 1978).

Dado que el aprendizaje es el proceso mediante el cual las personas se apropian del conocimiento, y al mismo tiempo, de las herramientas del pensamiento resulta imperativo abordar el estudio del lenguaje como forma primaria de interacción con los demás individuos, y como herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, se desarrolla como persona e incide en el desarrollo científico-técnico y social.

Por otra parte la comunicación implica considerar no solo el nivel semántico de una comunicación, sino también el emisor, el receptor, el entendimiento de un mensaje, la interacción, la puntuación de las secuencias comunicacionales entre los participantes, etc. Vale destacar que los sistemas abiertos se caracterizan por patrones de circularidad, sin que el comienzo o fin estén precisados claramente. Por lo que la teoría general de los sistemas se interesa por la manera en que los participantes en la comunicación, marquen, pauten o dividan las secuencias de comunicación, y cómo éstas se acomodan como causas y efectos de las interacciones.

“El aprendizaje de una lengua extranjera (y el de la lengua materna) es un vehículo ideológico para la más efectiva comunicación con otros pueblos, y también para la asimilación y profundización de los adelantos y exigencias de la ciencia y la técnica” (Castro, F.)

Una de las principales ventajas de las TIC es que nos facilitan herramientas que permiten introducir nuevas metodologías de aprendizaje en el aula, en las que el estudiante se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje y el profesor actúa como facilitador y guía de todo el proceso. De este modo, las TIC permiten que los estudiantes desarrollen habilidades de búsqueda y selección de información, imprescindibles en

la sociedad actual en la que existe una gran cantidad de esta, generan mayor motivación e iniciativa en los estudiantes, permiten incrementar la comunicación entre profesores y estudiantes, y la interacción con la información y facilitan el desarrollo de las habilidades de expresión escrita.

Las últimas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje muestran la necesidad de gestionar grupos-clase cada vez más diversos en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Esto comporta un nuevo perfil del profesorado en el que los docentes han de ser expertos habilitados para guiar el aprendizaje de sus estudiantes de manera que puedan atender a la creciente diversidad de necesidades del estudiante. Las TIC constituyen un recurso muy apropiado para el tratamiento de la diversidad y la atención personalizada del estudiante.

El trabajo en equipo requiere de la habilidad para comunicarse con las demás personas, de expresar con claridad nuestros planteamientos, intenciones y proposiciones, de comprender lo que se nos comunica, analizándolo, interpretándolo e incorporando los elementos de valor que nos pueda aportar.

Para ello es necesario fortalecer las habilidades de escritura y redacción, lectura y comprensión en los estudiantes y la práctica de construcción colectiva del conocimiento por docentes y estudiantes. Las TIC nos brindan excelentes oportunidades para llevar a cabo esta tarea a través de herramientas para el aprendizaje colectivo, la interacción y el trabajo en grupo, la lectura y composición y el acceso a fuentes de lectura variadas que permiten hacer más interesantes y valiosas para el estudiante las actividades de aprendizaje.

A través de las TIC el maestro puede compartir, reflexionar, comunicarse, investigar, crear, promover trabajo grupal, y generar proyectos de innovación en la institución educativa los que serán desarrollados e implementados para ser utilizados en el aula de clase.

Las propuestas de Dewey y su valoración del trabajo en equipo; los aportes metodológicos de Freinet, centrados en el intercambio de productos comunicados entre los alumnos organizados en redes de interlocución, como marco propicio para el desarrollo de la auto expresión de los escolares; el constructivismo sociointeraccionista de Vigotsky y Bruner, para quienes el aprendizaje es siempre un producto social. Vigotsky sostendría la teoría del aprender de los otros y con los otros.

Las TIC constituyen una herramienta de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una mayor disponibilidad de materiales (simuladores, etc.) y mejora de acceso a fuentes de información, proporciona mayor autonomía geográfica y temporal, mejora la comunicación entre profesores y alumnos por distintos medios, proporciona una enseñanza más individualizada, a su vez que requiere la formación de profesores y alumnos y el desarrollo de materiales didácticos.

El uso de la computadora propicia un vehículo permanente de comunicación, asegurando la necesaria interactividad en el aprendizaje y hasta el diálogo personalizado que asegura un contacto interpersonal (no presencial) a través del correo electrónico, “chateo”, net meeting, etc. (Fernández González).

En este nuevo paradigma aparece un concepto de comunicación, donde se comparten opiniones y vivencias acerca del mensaje, se establecen principios de trabajo en correspondencia con los nuevos modelos pedagógicos, para así aproximarse realmente a una verdadera.

En una relación no presencial se logran estilos verdaderamente comunicativos, se trabaja con la emocionalidad del otro, cuya necesidad es ya indiscutible dentro del aprendizaje, si el lenguaje analógico, dado en la relación presencial a través del gesto, lo extraverbal, es fundamentalmente su medio, se deben utilizar diferentes recursos para generar una influencia que penetre al otro, que lo “captive”, que deje huella.

La ciencia está matizada por la personalidad de quien la construye. Si queremos enseñar, los mensajes, la forma en que los hacemos llegar, el lenguaje que escojamos para ello, aunque estén mediados por la tecnología, deben ser capaces de penetrar la individualidad del otro y hacerles sentir la presencia humana.

La enseñanza del inglés no esta exenta de la utilización de las TIC en el aula.

En el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, en la Habana, Cuba, se estudian carreras de ciencias técnicas y por lo tanto la disciplina inglés forma parte del diseño curricular de los futuros ingenieros.

La disciplina se divide en cuatro asignaturas donde su objeto de estudio es la lengua inglesa, en aquellos aspectos de su sistema y uso efectivo más relevantes a las necesidades del profesional de las ciencias técnicas.

El idioma inglés como disciplina tiende a desempeñar un papel cada vez más interdisciplinario dentro del plan de estudio y a cumplir mejor con su función de ser instrumento de trabajo y cultura.

Como objetivo pretende que los estudiantes desarrollen las habilidades correspondientes a un nivel intermedio de comunicación en la lengua inglesa, centradas en lo fundamental en las necesidades de comunicación más inmediatas de la actividad académica y profesional en el campo de las ciencias técnicas.

Al introducir la Tecnología en la Universidad vemos que la asignatura Inglés II se ha visto favorecida con este nuevo paradigma y mediante la elaboración y reestructuración de los programas y planes de estudio se ha ido introduciendo de manera paulatina esta tecnología en nuestro proceso de enseñanza aprendizaje.

A través de una serie de tareas bien organizadas y estructuradas que le sirven de partida, retroalimentación y comprobación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Claro esta que para cumplir con todas estas expectativas debemos ver la organización escolar porque no basta con utilizar las TIC solamente, es importante la participación de los maestros y las partes implicadas en el proceso, identificar necesidades, evaluar las prioridades, fijar objetivos, analizar los recursos con los que se cuenta, estudiar las mejores opciones tanto de equipos como de programas existentes, etc.

La materia se le presenta a los estudiantes combinando imágenes, sonidos, videos y controlando el nivel de conocimientos alcanzado a través de preguntas, ejercicios. etc.

Es un material complejo de lograr, pues no basta con exponer correctamente los contenidos, se necesita establecer un diálogo claro con el estudiante, un sistema de ayuda bien definida, que permita al mismo saber que hacer en cualquier momento.

3. Conclusiones

La metodología de aprendizaje se ha visto beneficiada por la aportación de la comunicación en grupo y la atención individualizada del profesor a cada alumno. Además, en todo momento hay posibilidad de acceso a ayudas y consultas, en nuestro caso, tanto por medio de diccionarios como de gramáticas y textos disponibles en el sistema. Todo esto conlleva una más rápida asimilación de la técnica de trabajo en grupo a la vez que mantiene la aportación individual de cada alumno al resultado final.

Se requiere la incorporación de metodologías y medios que se correspondan con el desarrollo de nuevas tecnologías y la generación que debe tener el conocimiento cuando se sabe que la formación no debe tener fronteras y debe ser integrada.

Se debe replantear las metodologías de la enseñanza, revisar los contenidos que se requieren asimilar, definir los mapas conceptuales del área en cuestión y enseñar solo los elementos y relaciones esenciales generalizados, para que el estudiante interiorice esos conocimientos.

La máquina nunca podrá reemplazar al profesor, salvo a aquel que, al decir del propio Skinner en su tiempo, merezca ser reemplazado por ella. El trabajo educativo requiere de una comunicación verdaderamente humana, a la que debemos tratar de aproximarnos con respuestas inteligentes. La tecnología no constituye el medio idóneo para el diálogo, pero tampoco lo excluye. Por otra parte, aporta posibilidades que están excluidas a la enseñanza tradicional.

El reto está planteado: aprender a cautivar al otro, captar su individualidad y expresar la nuestra; hacer sentir la presencia humana aún sin tener al alumno sentado frente a nosotros en un aula.

La comunicación es un acto expresivo que va más allá del lenguaje, es todo un conjunto de significados, contextos, relaciones con el mundo, cosmovisión y posiciones en la naturaleza que definen y afirman la condición humana de seres humanos, de contactos y relaciones.

La comunicación es una forma de vida, un estilo de ser con el medio y de encontrarse a sí mismo.

La educación encuentra su piedra angular en la comunicación, condición para que no sólo exista transmisión de conocimiento, sino proveer todo lo posible para su construcción y aprendizaje por cada persona. No hay que olvidar que la otra mitad del proceso es saber callar y saber escuchar.

BIBLIOGRAFÍA

1. Castro Ruz, Fidel. Discurso Pronunciado en el Acto de Graduación del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce Domenech” el Día 7 de Julio de 1981. Empresa Impresoras Gráficas. MINED. La Habana. Cuba. 1981.

2. Castro Ruz, Fidel. Programa del Partido Comunista de Cuba. Editora Política. La Habana. Cuba. 1987.

3. Delgado W. Inés. Propuesta de Evaluación Sustentada en las TIC en inglés II para Desarrollar la Habilidad de Escritura en los Estudiantes de Ciencias Técnicas. CUJAE. La Habana. Cuba. 2003.

4. Delgado W. Inés. Tareas para Desarrollar la Expresión Escrita del Discurso Científico en Idioma Inglés en Estudiantes de Ingeniería informática. CUJAE, La Habana. Cuba. 2007

5. Fernández G. Ana. Retos y Perspectivas de la Comunicación Educativa en la Era de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones. Universidad de la Habana. La Habana. Cuba. 2002.

6. Kaplun Mario. Una Pedagogía de la Comunicación (el Comunicador Popular). Editorial Caminos. La Habana. Cuba. 2002. Cap. I y II. pp 15–19

7. Vigotski, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Instituto del Libro. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba. 1981.

8. Vigotski, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana. Cuba. 1987

9. Vigotski, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, Tomo III, Universidad de La Habana. La Habana. Cuba. 1988

10. Vigotski, L. S. Obras Escogidas TOMOS I y II. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Editorial Pedagógica. Moscú. 1982

11. Zilberstein T. José. Los Medios de Enseñanza y Aprendizaje. Una Importante Categoría Didáctica en Antología Didáctica. CREA. CUJAE. CUBA. 2002

LISTADO DE FUENTES

1. Castro Ruz, Fidel. Discurso Pronunciado en el Acto de Graduación del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce Domenech” el Día 7 de Julio de 1981. Empresa Impresoras Gráficas. MINED. La Habana. Cuba. 1981.

2. Fernández G. Ana. Retos y Perspectivas de la Comunicación Educativa en la Era de la Tecnología de la Información y las Comunicaciones. Universidad de la Habana. La Habana. Cuba. 2002.

3. Vigotski, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Instituto del Libro. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba. 1981.

J.P. Calzada Trocones (Isla de la Juventud, Cuba)

L.R. Hernández López (Isla de la Juventud, Cuba)

EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Целью данной работы является представить разработанную методику обучения испанскому языку как иностранному.

1. Introducción

La Isla de la Juventud es una isla caribeña, la segunda en extensión del archipiélago, ubicada en la parte sur-occidental, aproximadamente a 50 kilómetros de la isla de Cuba y 162 kilómetros de la ciudad de La Habana; es también un Municipio Especial de la nación desde 1976. Fue nombrada Isla de la Juventud, debido a los miles de jóvenes de distintas partes del mundo y de varias provincias de Cuba que estudiaban en escuelas en el campo y trabajaban en las plantaciones de cítricos. Su ubicación geográfica en el archipiélago de los Canarreos lo separa del territorio nacional por un mar de poca profundidad de unas dos horas de viaje en embarcaciones especiales para el traslado.

A fines de la década del 70 se inicia el proyecto para los estudiantes extranjeros que en aquellos momentos cursaban estudios en escuelas pineras y procedían de más de 22 países, tales como: Mozambique, Angola, Nicaragua, Burquina Faso, Congo, Etiopía, Guinea Bissau, Namibia, Ghana, Sudán, RPD Sahara, Guinea P, Sao Tome, Cabo Verde, Benin, Yemen, Sudáfrica, R. de Mali, Guinea Ecuatorial, Corea, Bolivia, Zimbabwe y Guinea Conacri.

En la zona de La Demajagua, se ubica la Universidad de Ciencias Pedagógicas. Durante la década del 80 estudiaron en esta Universidad jóvenes de las Repúblicas de Zimbabwe y Angola, llegando a graduarse 1687 estudiantes, 1495 y 192 respectivamente; con el devenir de los años han estudiado pedagogía en este centro alumnos llegados de El Salvador, Honduras, Cabo Verde, Uganda, Guatemala, México, Belice, Bolivia, Colombia, Ecuador, Antigua y Barbuda, Dominica, Santa Lucía, Barbados, Gabón, Vietnam, Mongolia, Mozambique, Haití, Lesotto, San Kiss y Nevis, Palestina y del Sáhara Occidental.

La experiencia de la enseñanza del Español como lengua extranjera, tenía sus antecedentes en otras instituciones del país, pero fue en la Isla

de la Juventud donde se agigantó con la presencia de estudiantes de Asia, África y América Latina.

El colectivo de la disciplina que asume esta enseñanza comprobó que los alumnos arribaban al país con una ineficiente comprensión auditiva para enfrentarse al personal docente, entre otras dificultades. De esta manera, enfrentó entonces la enseñanza de la Lengua española a estudiantes de varias nacionalidades a partir de la elaboración de programas más apropiados y que respondieran a las necesidades de nuestro sistema de estudio, se logró acumular una vasta experiencia que se extendió a otras universidades y nuevos contextos educacionales.

La experiencia que se presenta es desarrollada por un colectivo de profesores que tuvo a su cargo, desde 1980, la formación de profesores para Zimbabwe y Angola. La misma ha sido generalizada a lo largo de 25 años con estudiantes de otras nacionalidades y objetivos de formación, adecuándolos a sus características, según el diagnóstico.

Los profesores tuvieron presente la psicología del aprendizaje de las lenguas extranjeras, prestándole especial atención a la teoría de la actividad verbal mediante la cual se establece una relación activa entre el hombre y el medio, se considera el habla como una actividad y para su desarrollo se hace necesaria la formación de acciones y operaciones verbales mediante:

- La actividad consciente, es decir, prestar atención a la forma y significado del material lingüístico.
- El control consciente o autoevaluación del sujeto, acerca de la utilización correcta y la comprensión del material.
- La ejercitación como actividad automatizada.
- El dominio de la expresión espontánea.

En los enfoques actuales de la enseñanza de las lenguas ocupa un lugar muy importante el establecer los nexos entre el mensaje y la sintaxis, y es que la significación de un texto se hace más evidente, más precisa, cuanto más intenso es el conocimiento de las relaciones y de los hechos que en él se integran.

Si se logran dejar al descubierto las funciones y las secuencias del nivel sintáctico, puede descubrirse el significado de un modo más seguro que si se analiza el texto en su conjunto.

Por lo anteriormente planteado, tanto el programa como la metodología que se desarrollaron se hicieron sobre la base del enfoque comunicativo en la enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE), que no es más que aplicar al análisis y comprensión de los textos las herramientas que nos ofrece la Lingüística del texto.

El objetivo que se persigue en el presente trabajo es exponer la metodología elaborada que sirvió para modernizar los métodos de la enseñanza del Español como lengua extranjera.

2. Desarrollo

El principal problema que afrontan los alumnos al inicio del estudio de una lengua extranjera consiste en que perciben los sonidos, la entonación, el ritmo y el acento en términos de su lengua materna. Por eso, discriminan solo aquellos que son similares, pero afrontan dificultades para distinguir los que difieren o no existen en su lengua. Por tanto, el profesor debe procurar desarrollar en los alumnos hábitos y habilidades de audición y pronunciación en lengua española.

La enseñanza de un idioma extranjero para realizar una carrera, es decir, para una finalidad o propósito específico, es una cuestión sumamente delicada y compleja. Los estudiantes han rebasado la enseñanza media superior y su percepción auditiva y el desarrollo de los hábitos de articulación en lengua materna tienen un alto nivel. Esta disposición permite, a su vez, que puedan enriquecer la formación de su personalidad mediante elementos ideológicos, culturales y lingüísticos, derivados del contacto con una lengua nueva.

En el caso que nos ocupa, la necesidad de las relaciones interdisciplinarias y de desarrollar hábitos y habilidades lingüísticos en el área de ELE, a fin de que los estudiantes pudieran afrontar adecuadamente las actividades en los componentes fundamentales de la enseñanza universitaria: académico, laboral, investigativo y extensionista, hizo que un colectivo de docentes iniciara la elaboración de una metodología y de sus correspondientes materiales de estudio de manera que facilitaran el proceso de enseñanza– aprendizaje.

Se elaboró un curso que respondía a una concepción interactiva sobre base comunicativa, interacción que se refiere a todos los elementos que los ayudaran a desempeñar, de la manera más armónica y eficiente posible, la concatenación de los componentes de la enseñanza universitaria antes mencionados.

Teniendo en cuenta la concepción marxista leninista del lenguaje como fenómeno social y, por consiguiente, como medio de comunicación, se aplicó el criterio de la primacía del lenguaje oral. Se prestó especial importancia a las actividades de este tipo, ya que ayudan a fijar el sistema fonológico español. Se inició entonces la presentación y el adiestramiento oral inicial de los contenidos, sin menospreciar actividades basadas en la expresión escrita, la lectura y la comprensión auditiva.

La metodología empleada para el desarrollo de hábitos y habilidades en el sistema fonológico español comprende los siguientes elementos:

- a. Audición de elementos de pronunciación en la cadena hablada, mediante unidades lingüísticas significativas, en forma dialogada o monologada.
- b. Adquisición de elementos prosódicos en los grupos fónicos que componen el texto.
- c. Discriminación de los fonemas de la lengua española.
- d. Reproducción y producción de fonemas del español en unidades lingüísticas significativas.
- e. Establecimiento de correspondencias sonidos-grafía.
- f. Lectura oral de textos de poca complejidad para reafirmar las correspondencias sonido- grafía.

Cuenta además con cuatro etapas propias del enfoque comunicativo: fase preparatoria, de activación, de adiestramiento linguo- comunicativo y comunicacional.

La fase preparatoria o de adquisición permite al estudiante la identificación de sus necesidades, posibilitando el establecimiento de prioridades de aprendizaje. En este momento el trabajo del profesor es esencial para ayudarlo a distinguir las estructuras claves, los patrones fonéticos y con frecuencia, el vocabulario empleado. Los estudiantes pueden percibir rápidamente las situaciones importantes de comunicación según sus necesidades y logran aplicar el código lingüístico en el contexto apropiado.

La fase de activación adiestra a los estudiantes en diferentes tipos de situaciones comunicativas que encontrará en su contacto con la lengua española, por ejemplo, mediante discusiones de variado tipo, debates, argumentaciones, interpretaciones, conversaciones informales, agudezas de carácter social, entre otras. Esta etapa irá incrementando a la vez las dificultades que el estudiante deberá vencer y las posibilidades de utilización del español, primero en el marco de las propias clases y posteriormente en cualquier otro contacto que se presente.

El adiestramiento linguo- comunicativo radica en la fijación, mediante reproducción imitativa, del material lingüístico introducido y el inicio de la sistematización de dicho material a través del adiestramiento controlado. Por tanto, las actividades que se plantean deben garantizar que los estudiantes sean capaces de escuchar atentamente, imitar repitiendo textualmente y de forma correcta, un modelo grabado o en la voz del profesor; reproducir estructuras morfosintácticas y léxicas nuevas, así como las intenciones o funciones comunicativas y actos del habla a ellas

inherentes, aplicarlas en otras situaciones bajo la dirección del profesor e interactuar mediante diferentes maneras organizativas de la clase.

En esta fase se consideran cuatro momentos fundamentales:

- a. De ejercitación mecánica.
- b. De ejercitación situacional.
- c. De ejercitación textual y, por último,
- d. Momento precomunicacional.

La fase comunicacional, tanto en la etapa de adquisición como en la de activación, consiste en que los estudiantes se expresen en español utilizando el material lingüístico introducido y fijado, integrándolo a sus adquisiciones anteriores, con lo que se amplía el volumen y la riqueza del contenido de las situaciones comunicativas en que pueda desenvolverse.

La adquisición de los conocimientos en la fase comunicacional se caracteriza por la transición paulatina que los estudiantes experimentan desde formas de producción en las que aún predomina el control por parte del profesor, a formas más libres, en las que integran las habilidades adquiridas hasta el momento y utilizan los mecanismos psicolingüísticos para reaccionar ante situaciones sugeridas o improvisadas en la etapa de activación.

En esta fase la graduación resulta más evidente por la variada gama de ejercicios disponibles, que van desde los eminentemente reproductivos hasta los altamente productivos o creativos.

Los docentes deben estar conscientes del peligro que entraña provocar saltos bruscos en los ejercicios, pues esto puede afectar considerablemente el rendimiento de los estudiantes y redundar en la pérdida de tiempo por la necesidad de aplicar trabajo remedial, o al menos, localizar la causa que ha originado la producción deficiente del estudiante.

Unido a estas fases es preciso explicar cómo se concibieron: la comprensión auditiva, la expresión oral, la expresión escrita, la lectura, las estructuras morfosintácticas y léxicas y las funciones comunicativas y actos del habla.

La comprensión auditiva: Sirve para ofrecer experiencias en relación con la audición de una amplia gama de muestras de la lengua española hablada, utilizando diferentes variantes: estándar, regional, formal e informal; así como diferentes tipos de textos (conversaciones, narraciones, informaciones y otros).

La motivación deberá ser agradable para el estudiante, llena de interés y de una confianza in crescendo en su capacidad para comprender la lengua hablada.

Se deben emplear de manera flexible diferentes tareas de audición para entrenar a los estudiantes. Por ejemplo, la búsqueda de una información específica, de la idea central, reaccionar ante instrucciones u órdenes para hacer algo, entre otras. Las tareas deben ser interesantes por sí mismas y deben dirigir la atención del estudiante de manera apropiada hacia el material estudiado.

La expresión oral: Requiere de una práctica intensiva en la producción y reproducción de los elementos de pronunciación, entonación, léxico, morfología y sintaxis. Para propiciar el desarrollo de las habilidades y hábitos necesarios de audición y de expresión oral se establece un período de antecendencia oral, cuya finalidad es preparar a los estudiantes para que adquieran los sonidos del español y luego los vinculen correctamente con sus representaciones gráficas, deben evitarse las posibles interferencias entre sonidos y grafías de la propia lengua española.

El trabajo oral se basa en los siguientes aspectos:

- Presentación oral y objetiva de situaciones comunicativas que requieran la utilización de estructuras básicas del español, en formas dialogadas y monologadas.
- Énfasis en elementos de pronunciación y entonación dentro del mínimo gramatical estudiado y un vocabulario de uso frecuente.
- Aprendizaje de canciones y de versos que servirán de apoyo al trabajo con el ritmo, el acento y la entonación, sin soslayar el empleo de adivinanzas, acertijos, refranes y consignas, entre otros.
- Utilización de procedimientos que posibiliten la presentación, el adiestramiento y la aplicación del material estudiado como medio de comunicación, incluyendo: preguntas– respuestas, entre profesor y estudiante y entre estudiantes; juegos lingüísticos, descripción de personas, lugares, cosas y acciones.
- Lectura oral y silenciosa (esta última servirá de base para relatos breves, preguntas, respuestas, etcétera)

La expresión escrita: Como se ha expresado la expresión escrita está pospuesta a la oral para atenuar las interferencias entre sonidos y grafías. Paralelamente a la expresión escrita se introduce la lectura de lo que los estudiantes producen. Se persigue que los estudiantes establezcan y fortalezcan las correspondencias sonido– grafía mediante la actividad motora de la escritura, que inicialmente requiere de mayor concentración que la lectura. La escritura se introduce mediante palabras claves y oraciones modelo, tomadas de los actos del habla de las funciones comunicativas que aparecen en los textos base y los microdiálogos que el

profesor creará para ser utilizados en la fase de adiestramiento lingüo–comunicacional. Se hará énfasis en los trazos y la unión de las letras.

En los temas iniciales donde el profesor introduce la escritura deberá trabajar en:

- a. La relación de las grafías a introducir en esa actividad docente, así como las palabras claves que ilustran la relación sonido– grafía.
- b. La orientación acerca del trazado de las grafías y su unión con otras ya aprendidas.
- c. Las grafías introducidas en oraciones, diálogos y párrafos breves.

Una vez fijado el sistema gráfico del español, las actividades de expresión escrita se realizarán, en la mayoría de los casos, de manera integrada al desarrollo de habilidades de expresión oral, comprensión auditiva y lectura.

La lectura: El trabajo con la expresión oral y la expresión escrita debe servir de base a la introducción de la lectura sintética que, como lo indica su nombre, implica la percepción y la comprensión globales de lo leído. Este tipo de lectura requiere que el material morfosintáctico y léxico sea conocido, a fin de evitar que devenga en analítica. Si esto ocurriese no se alcanzarían sus objetivos que son:

- a. Desarrollar habilidades para la comprensión global del contenido del texto leído.
- b. Desarrollar la habilidad de leer en lengua española.
- c. Fijar el material lingüístico introducido.

La lectura sintética tendrá las variantes de lectura oral y silenciosa. Se concibe la lectura oral como fundamental en la etapa de adquisición y la silenciosa se incrementará en la etapa de activación. Ya avanzada la etapa de activación se podrá emplear la lectura analítica.

Para la lectura oral:

- a. Audición inicial del texto, preferiblemente grabado, por parte de los estudiantes. Seguir la lectura con la vista. Este tipo de lectura desarrolla y fortalece la habilidad de relacionar la grafía con el sonido.
- b. Formulación de preguntas por parte del profesor a fin de evaluar la comprensión global del texto. Estas preguntas tendrán carácter generalizador y su objetivo será comprobar cómo ha transcurrido el proceso de percepción integral.
- c. Lectura oral del texto por los estudiantes. Se efectuará oración por oración y tendrá apoyo auditivo anterior y/o posterior, en dependencia del objetivo de la actividad. Inicio del trabajo para el desarrollo de la lectura expresiva.
- d. Lectura oral de la totalidad del texto por uno o varios estudiantes.

e. Síntesis oral del contenido del texto.

Para la lectura silenciosa:

a. Motivación psicológica y aclaración de cualquier dificultad que responda al objetivo de este tipo de lectura. Se puede iniciar con una actividad oral previa.

b. Primera lectura silenciosa.

c. Evaluación de la comprensión del contenido del texto.

d. Segunda lectura silenciosa. Búsqueda de respuestas a determinadas preguntas dirigidas a precisar la idea central.

e. Recuento del texto. Tiene como objetivo verificar la comprensión total y la propiedad y fluidez de la expresión oral.

f. Puede realizarse recuento escrito.

Las estructuras morfosintácticas y léxicas: Serán explotadas atendiendo a su funcionalidad, siempre en el marco de sus significaciones contextuales. Se aconseja confeccionar un cuaderno de trabajo en que se ofrezcan recuadros funcionales con la explicación de los usos de las estructuras y el léxico, seguidos de ejercicios de variada tipología.

Las funciones comunicativas y actos del habla: Serán explotados en correspondencia con el contenido de los textos básicos, dialogados y monologados, incluso de algunos textos de lectura. En un primer momento el profesor deberá ir haciéndolos notar y ejercitar; posteriormente, los propios estudiantes deberán conformar actos del habla que respondan a determinadas intenciones comunicativas en correspondencia con las situaciones presentadas.

3. Conclusiones

1. La metodología empleada ha demostrado su eficiencia y eficacia durante más de 25 años de su implementación y permitió la modernización de los métodos de la enseñanza del Español como lengua extranjera.

2. El enfoque comunicativo es esencial para la enseñanza del Español como lengua extranjera.

3. Los textos y la metodología elaborados para este fin son fácilmente ajustables a otras nacionalidades a partir del empleo del diagnóstico.

BIBLIOGRAFÍA

1. Antich de León, R. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1986.

2. Becerra Hiraldo, J.M. En la enseñanza del español como segunda lengua, semántica y vocabulario. ASELE. Actas II. Centro Virtual Cervantes, 1990.
3. Práctica del Idioma Español para Extranjeros / Colectivo de autores. Isla de la Juventud, 1991.
4. Escalona Reguera, S. Curso de expresión oral de Español como lengua extranjera. MINED. Dirección de Educación de Adultos. Departamento de Idiomas. La Habana, 1989.
5. Expósito, F. Pensar y aprender. Libro 1. Curso de español. Editorial Los Mayas.
6. Ibáñez Quintana, J. Educación a distancia del Español como lengua Extranjera a través de Internet.LatinEduca2004.com, 2004.
7. Palacio Alegre, B. Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE. Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera. Número 15.
8. Rodríguez Lima, T. Algunas ideas sobre un enfoque comunicativo para las clases prácticas de la asignatura PíEE IV. Ponencia para una reunión metodológica. Isla de la Juventud, 1991.
9. Rodríguez Lima, T. Enfoque interactivo del Español para extranjeros. Isla de la Juventud, 1991.

Н.В. Семенцова (Пятигорск)

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ МНОГОЗНАЧНЫМ ПРЕДЛОГАМ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ МИКРОГРУППОВОГО ПОДХОДА

Se valora el uso de las preposiciones como un medio eficaz para enseñar español como lengua extranjera. En este artículo se propone elaborar microgrupos de preposiciones y se analizan los criterios para la selección y el análisis de 12 microgrupos de preposiciones.

Для того чтобы правильно говорить на языке, недостаточно знать его слова и формы, нужно знать, как употребляются эти слова и формы в определенных контекстах и ситуациях. Иначе говоря, недостаточно знать систему языка и его норму, недостаточно знать,

что можно, а что нельзя говорить на данном языке, нужно знать, что обычно скажут люди, для которых данный язык является родным, в определенных ситуациях. Даже если в языках имеются сходные категории, то использоваться в речи они могут по-разному.

При усвоении предлогов испанского языка особые трудности представляют те единицы, которые вместе с другими образуют микрогруппу (в методическом плане), соответствующую одному эквиваленту в родном (русском) языке учащихся. В речи могут быть самые неожиданные комбинации, поэтому очень важно знать, как оформить правильно с грамматической точки зрения высказывание. Для этого важно обеспечить четкое знание правил и автоматизированное владение речевыми образцами.

Предлогам испанского языка свойственно явление полисемии, что влияет на то, что при анализе значений предлогов им часто приписывается значение тех слов, связи которых они устанавливают. Данное положение и то, что предлоги наряду с классами грамматических слов и некоторыми другими лексическими группами относятся к закрытым классам слов (т.е. имеют конечное число единиц и характеризуются системностью), позволяет исследовать их значение при помощи оппозиций, причем не только на уровне различных групп (пространственных, временных, причинных и т.д.), но и внутри каждой из этих групп.

Так как в подобных классах содержится конечное (и к тому же практически небольшое) количество слов, можно учесть противопоставления (оппозиции) каждого слова класса каждому из остальных слов этого класса. Имеет смысл учитывать оппозиции только тех слов, которые употребляются в одинаковом словесном окружении, т.е. в одинаковой позиции. Так, нет необходимости рассматривать оппозицию русских предлогов *в – с*: *поехать в Ленинград* и *покраснеть с досады*, так как в этих случаях предлоги противопоставлены друг другу сразу по многим признакам (сложная оппозиция). Но необходимо учесть следующие оппозиции: *поехать в Ленинград/до Ленинграда* или *покраснеть с/от досады*. Ср. в испанском языке оппозиция предлогов *a – desde*: *Fue a la universidad* и *la tienda está abierta desde las ocho* (сложная оппозиция) или *La tienda está abierta desde las ocho de la mañana hasta las diez de la noche*.

Здесь предлоги противопоставлены только по одному признаку (простая оппозиция). Каждая такая оппозиция позволяет установить то, что отличает одно слово от другого.

В том факте, что структурные свойства языка определяют внутреннюю упорядоченность единиц благодаря их выстраиванию в противопоставленные ряды, многие исследователи и методисты усматривают значительный резерв повышения эффективности обучения иностранному языку.

Таким образом, изучение значений предлогов при помощи оппозиций позволяет выявить интегральные и дифференциальные компоненты их значений. Однако при этом значение слова не должно сводиться к упрощенной системе бинарных оппозиций, так как семантические отношения между близкими по значению предлогами могут носить более сложный характер.

Очевидно, реализацию данного подхода имел в виду Дж. Кэрролл, говоря о том, что «частота, с которой единица языка тренируется сама по себе, не так важна, как частота, с которой она противопоставляется другим единицам, с которыми ее можно спутать» (Горчев, 1979: 20).

Это означает, что должна быть разработана система упражнений, при выполнении которых произвольное внимание учащихся было бы направлено на осознанный выбор одного из противопоставленных грамматических элементов: структурных слов, словоформ, словосочетаний, предложений или сверхфразовых единств.

Любая ситуация выбора характеризуется следующими признаками: наличием нескольких вариантов возможных действий, соответствием каждого варианта определенным ситуативным признакам, необходимостью проведения осознанного или неосознанного действия по выбору для осуществления намеченной деятельности, степенью трудности каждого варианта и степенью трудности самого выбора.

Автоматизацию действий по выбору следует считать основной проблемой обучения интересующим нас микрогруппам по ряду причин. Первая из них кроется в так называемых типах мышления: как известно, у одних людей сильнее развито наглядно-образное мышление, у других – дискурсивно-логическое, поэтому одни в состоянии, совмещая две нагрузки, одновременно решать мыслительные задачи и совершать осознанные правилосообразные действия по языковому оформлению своей речи, в то время как другие не справляются с этой задачей и поэтому оказываются беспомощными во всех тех случаях, когда отказываются от автоматизмов, созданные не путем автоматизации правилосообразных действий, а путем одной только ситуативно-речевой тренировки (Артемов, 1969: 69).

Кроме этого, обучение употреблению предлогам, принадлежащим к одной микрогруппе, носит двойственный характер: с одной стороны, употребление этих предлогов обусловлено семантическими правилами, и это роднит данное языковое явление с грамматикой; с другой стороны, речь идет об усвоении лексических единиц, требующих формирования системы иноязычных связей слова.

На начальном этапе формирования грамматического навыка употребления синонимичных предлогов существенную роль играет осознанность в выборе определенной единицы, что, на наш взгляд, проявляется в осознании содержания и смысла речевой ситуации и осуществлении выбора адекватного синонимичного слова.

Обратимся к вопросу об осознанности умственных действий и постепенном уменьшении этой осознанности, исходя из конкретного простого примера: предлогу «в» в испанском языке соответствуют два предлога *en* и *a*. Немного упрощенное правило гласит: «для передачи местоположения предмета — *en*, для передачи направления движения — *a*». Что же в психофизиологическом плане представляет это правило или, точнее, действие по его применению? Это мысль, мыслительный акт, который осуществляется во внутренней речи средством языка. Развернутая вербализация этого мыслительного акта во внутренней речи может принять такую форму: «здесь лежит предмет, значит — *en*, так как *a* для передачи направления движения». Психологически это анализ через синтез, психофизиологически это возбуждение физиологического субстрата, «следов» сформировавшегося уже заранее внутреннего речения в развернутом виде и, следовательно, на уровне полной осознанности. Изучающему испанский язык приходится совмещать две мыслительные операции: реализацию речевой интенции высказывания (мысль о содержании) и мысль о языковом оформлении. Первую ступень свернутости можно себе представить как осознание внутреннего речения «X — место, значит *en*» или просто «X — место — *en*», вторая альтернатива («для передачи направления движения — *a*») уже не осознается, но наличествует в подсознании.

На этой ступени противопоставление «движение — место» осознается просто, то есть имеет место действие по установлению категорийной принадлежности, силлогистическая сторона правила («для передачи местоположения предмета — *en*, для передачи направления движения — *a*») уже не осознается, умственное или правилообразное действие в сознании сократилось до концентрации

внимания на предмете и предлоге *en*; другой вариант свертывания, это замена силлогизма сигнальным словом — «место», которое молниеносно вплетается в речемыслительные действия, направленные на содержание высказывания.

В психолого-методической литературе на основании экспериментальных данных разработан перечень разновидностей проявления осознанных правилосообразных действий различной степени свернутости. В него входят осознание полностью вербализованного развернутого правила, ключевые слова правила, речевой образец в виде полного предложения, образец в виде синтагматического или асинтагматического сочетания слов, грамматический термин, категорийное обозначение, сигнальное слово или слова, образцы сигналов, воспоминания об «отрицательном лингвистическом опыте» в прошлом.

В принципе для каждого обучаемого можно установить оптимальный способ осознания правилосообразного действия, нас же здесь интересуют перечисленные разновидности как этапы уменьшения осознанности, как этапы свертывания мыслительных или умственных действий по осознанному применению правил в речи, так как в этом следует усматривать сущность процесса автоматизации.

В этом плане процесс автоматизации правилосообразных действий по употреблению многозначных предлогов, принадлежащих одной микрогруппе, предстает перед нами как процесс свертывания — сокращения сигналообразования, замены одних сигналов другими, более удобными, молниеносно действующими. Все это направлено на постепенное сведение осознанности до действия «светлой точки сознания», пока и она «угасает» и умственные или правилосообразные действия вытесняются из сознания (Артемов, 1969: 75).

Также психологами и методистами экспериментально доказано, что эффективность использования единиц, принадлежащих одной микрогруппе, прежде всего зависит от богатства ассоциаций, созданных в процессе запоминания и обусловливающих возможность своей актуализации, которая опирается либо на парадигматические, либо на синтагматические связи слов. Включение слова в сеть разносторонних ассоциативных связей по смысловым и семантическим признакам, наряду с тематическими характеристиками, содействует прочности запоминания и воспроизведения лексического материала в речи.

Опираясь на вышеизложенные теоретические и методические предпосылки формирования навыков употребления предлогов испанского языка, мы можем утверждать, что особую важность в изучении предлогов испанского языка приобретает микрогрупповой подход, суть которого заключается в группировке предлогов по значению и в способе подачи грамматического материала. Характерной чертой микрогруппового подхода является то, что анализу подвергаются небольшие по числу исследуемых слов группы. Это позволяет более полно и тщательно изучить и сравнить не только отдельные элементы, но и сами микрогруппы, т.е. группу лексических единиц в целом, а не только общий объединяющий её семантический признак. Изучение только интегральных семантических признаков, объединяющих элементы микрогруппы, в отрыве от дифференциальных признаков, позволяющих определить семантические особенности каждой из единиц, существенно повышает риск неверного описания значения. Пренебрежение этим принципом приводит к тому, что исследователю не удаётся выявить те компоненты, которые определяют различия значений и функционирования синонимичных единиц.

В рамках дальнейшего исследования мы отобрали микрогруппы предлогов, представляющих наибольшую трудность для изучения, и включили их в обучающий комплекс упражнений.

Любой отбор – это прежде всего ограничение объема. Вместе с тем, чтобы осуществить отбор знаний для обучения, следует помнить следующее: «...мало дать ученику вообще некоторый набор или систему знаний, передать ему социальный опыт, но также необходимо делать это в такой последовательности, с таким выбором, чтобы узловые, повторные точки развития его интеллекта и вообще развития высших психических функций были обеспечены необходимым и достаточным материалом» (Леонтьев, 1985: 25).

Мы исключили из исследования единицы типа *a pie, de memoria*; а также предложное управление глаголов, поскольку данные явления принадлежат скорее словарю, а не грамматике. Еще Л.В. Щерба заявлял: «Следует предостеречь от общераспространенного предрассудка, будто управление слов определяется грамматикой: на самом деле оно чаще всего оказывается принадлежностью каждого отдельного слова, а потому является фактом словаря» (Щерба, 1947: 35).

Мы не рассматривали в качестве предлогов так называемые «постпозитивные предлоги» типа *adelante, afuera, antes*, поскольку они не отвечают признакам предлога.

Таким образом, за единицу отбора мы взяли предлоги в свободном употреблении с их сложной семантической структурой, с преобладающим лексическим значением над грамматическим.

В связи с этим при отборе микрогрупп для обучающего комплекса упражнений мы решили опираться на уже известную классификацию предлогов по отношениям, которые они передают. Мы остановили свое внимание на трех традиционных сферах применения предлогов (пространственная, временная, понятийная).

Проведенный лингвистический сопоставительный анализ показал, что среди наиболее употребительных простых предлогов (*de, a, en, por, con, sin, sobre, hasta, entre*) почти все могут передавать (в разной степени) пространственные или временные отношения. То есть в системе испанских предлогов выражение отношений пространственно-временного характера остается на первом плане, что послужило условием для выделения большего внимания предлогам данных групп. Также мы не оставили в стороне понятийную сферу употребления предлогов, которая включает в себя объектные предлоги, служащие для указания на содержание, объект мысли, чувства; предлоги, передающие причинные отношения; предлоги, передающие отношения цели; предлоги образа действия; предлоги совместности.

Опираясь на результаты констатирующего среза и на анализ типичных ошибок, при отборе предлогов мы придерживались принципа трудность/легкость в плане их употребления и решили не включать в комплекс такие микрогруппы предлогов, как

- предлоги совместности (*con sus hijos, con un amigo*); предлоги темы (*de mi viaje, sobre este tema*); адресатный предлог *para* (*para mi madre*) – значения которых идентичны в русском и испанском языках;
- предлоги, выражающие адъективно-поссесивные значения (*silla de madera, café con leche*); – имеющие корреляты в русском языке: русский родительный падеж и испанский предлог *de*.

При отборе предлогов для обучающего комплекса упражнений мы также опирались на ассоциативные семантические поля, основанные на понятиях, отражающие близкие или идентичные значения. Например, в микрогруппе причинных предлогов (*por, de, con*) – внутри таких микрогрупп предлоги соотносятся по одному общему признаку и противопоставляются по различительным признакам, т.е. данные предлоги не всегда однородны по своему значению. Таким образом, свобода выбора слова в известной степени ограничена.

Мы отобрали 12 микрогрупп предлогов, характеризующихся высокой употребительностью в речи и представляющих наибольшие затруднения для изучающих испанский язык на начальном этапе:

I. Предлоги движения (*preposiciones de movimiento*):

1) предлоги конечного пункта (*dirección del movimiento al punto final*): *a, hacia, hasta, para, por*;

2) предлоги начального пункта (*origen, punto de partida*): *de, desde*;

3) дистанционные предлоги (*de distancia*): *de, desde, hasta, a*.

II. Локальные предлоги (*preposiciones de localización*):

1) предлоги точного месторасположения (*localización exacta*): *en, sobre, dentro de, encima de, debajo de, bajo*;

2) предлоги приблизительного месторасположения (*localización aproximada*): *por, hacia*.

III. Временные предлоги (*preposiciones de tiempo*):

1) предлоги точного времени (*tiempo exacto*): *a, en, Ø*;

2) предлоги приблизительного времени (*tiempo aproximado*): *por, hacia, sobre*;

3) предлоги временной периодичности (*períodos de tiempo*): *durante, a, en, para, hasta, desde, de, dentro de*.

IV. Обстоятельственные предлоги (*circunstanciales*):

1) орудийные и модальные предлоги (*de medio, modo*): *por, con, en*;

2) причинные предлоги (*de causa*): *por, de, con*;

V. Объектные предлоги (*de objetividad*):

1) собственно объектные предлоги (*de objeto*): *a, por, Ø*;

2) предлоги цены (*de precio*): *a, por*.

Трудности при работе с предлогами, как уже отмечалось выше, связаны прежде всего с их многозначностью, которая особенно характерна для предлогов в свободном управлении. В связи с этим мы включили в комплекс несколько конкретных предлогов, предложные обороты, входящие в состав рассматриваемых микрогрупп и не вызывающие больших трудностей у учащихся. Мы склоняемся к тому, что такие предлоги целесообразно использовать как отправную точку объяснения трудностей определенной микрогруппы.

В результате проведенного анализа отобранных единиц мы определили важные типологические признаки предлогов микрогрупп, которые определяют структуру организации языкового и учебного материала в рамках каждой микрогруппы:

1. Количество предлогов микрогрупп является основополагающим для определения структуры обучения, так как возникает необходимость ступенчатой отработки предлогов: при рассмотрении микрогруппы предлогов, обозначающих неопределенный период времени (*tiempo aproximado*), *por, hacia, sobre*, следует сначала противопоставить предлоги *hacia – sobre*, а вторая ступень отработки предполагает противопоставление обоих предлогов предлогу *por*.

2. Наличие одного наиболее употребительного предлога определяет структуру работы над микрогруппой в том отношении, что такой предлог целесообразно использовать как отправную точку объяснения трудностей данной микрогруппы. Однако не обязательно отрабатывать его в специальных одноцелевых упражнениях, он должен встречаться только в упражнениях по противопоставлению с другими предлогами микрогруппы. Например, предлог *a*, принадлежащий микрогруппе предлогов, обозначающих направление движения (*dirección del movimiento*), *a, hacia, hasta, para, por*.

3. Наличие однозначной семантической оппозиции между предлогами микрогруппы приводит к увеличению упражнений по противопоставлению предлогов, а ее отсутствие говорит о необходимости обстоятельной одноцелевой работы с каждым предлогом. Например, в микрогруппе предлогов, обозначающих различные временные периоды (*periodos de tiempo*), (*durante, a, en, para, hasta, desde*), отсутствует однозначная семантическая оппозиция, таким образом, следует уделять больше внимания работе над каждым предлогом в отдельности, чем их противопоставлению.

4. Специфика линий интерференции в каждом конкретном случае влияет на противопоставление предложных пар, например, в микрогруппе предлогов точного времени (*tiempo exacto*) – *a, en, Ø* (нулевой предлог) – предлоги взаимно интерферируют и вытесняют друг друга, поэтому противопоставление должно осуществляться по схеме:

$$a - en, en - Ø, a - en - Ø.$$

5. Трактовка отдельных частных правил употребления предлогов как исключений дает возможность в интересах прочного усвоения основных норм, охватывающих большинство случаев употребления, преподнести данную частную норму в конце работы над микрогруппой в качестве исключения или готового образца. Например, в микрогруппу предлогов, обозначающих направление движения (*dirección del movimiento*), *a, hacia, hasta, para, por*, также входит

предлог *en*, который употребляется только с глаголами, имеющими сему направленное движение, обозначающими проникновение внутрь пространственного объекта. Данный предлог целесообразно заучить как исключение после закрепления норм употребления основных предлогов данной группы.

Вышеизложенные типологические признаки в своей совокупности довольно четко определяют структуру обучения каждой микрогруппы в отдельности.

Результаты экспериментальных проверок убедительно свидетельствуют о том, что дифференциация предлогов по микрогруппам способствует быстрому и прочному ситуативно-обусловленному усвоению предлогов испанского языка. Мы полагаем, что обучение многозначным предложениям испанского языка может быть эффективным при условии существования упражнений, предусматривающих поэтапную работу над активизацией отобранных микрогрупп предлогов и учитывающих влияние основных типологических признаков, свойственных микрогруппам предлогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1966. С. 236–278.
4. Горчев А.Ю. О путях противопоставления при обучении грамматической стороне речи (на мат. англ. яз.) // Иностранные языки в школе. 1979. № 6. С. 20–24.
5. Ждан А.Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языка. М.: Изд-во МГУ, 1972.
6. Леонтьев А.А. Психические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1985. №5. С.25.
7. Селиверстова О.Н. Контрастивная синтаксическая семантика: опыт описания. М.: Наука, 1990.
8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы языков в средней школе // Общие вопросы методики. М., 1947. С.33–36.

*P.P. Escabias Lloret, E.E. Mesa Betancor
(Alicante, España)*

EL COMPONENTE AFECTIVO Y EL USO DEL BLOG EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

*Tell me and I forget, teach
me and I remember, involve me
and I learn*

Confucio

В данной статье затрагивается проблема мотивации при обучении испанскому языку. Представлены основные характеристики проекта, реализуемого в университете г. Аликанте (Испания) посредством создания блога и использования социальных сетей (web 2.0) для организации обучения, повышения мотивации студентов и эмоционального общения между преподавателями и студентами.

1. Introducción: Curso de “Español de los Negocios” curso académico 2010-2011, Universidad de Alicante (UA)

Como profesoras de español para extranjeros nuestra principal misión, sean cuales sean las clases que impartimos, consiste en elaborar materiales para clase que aumenten la motivación del alumnado y desarrollen no sólo sus capacidades lingüísticas sino también personales y, en un futuro no lejano, profesionales. Este es el caso que nos ocupa en la presentación de esta ponencia.

A priori, una clase de Español Fines Específicos como es el español de los negocios, incluye temas teóricos y empíricos como “la banca, la bolsa o las finanzas”. Temas con una terminología, nomenclatura y estructuras (tipologías) textuales tanto orales como escritas precisas y concretas, con poco margen para la creatividad. Sin embargo, esta clase puede (de hecho, debería) incluir estrategias y actividades que fomenten la implicación y participación activa, afectiva y humanística de nuestro alumnado, especialmente, en los temas donde sí se pueden introducir recursos creativos o afectivos como son “la empresa, el marketing o la comunicación”. Es en este apartado donde, teniendo en cuenta las teorías de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1993) y las teorías de la Afectividad

en el aula (Jane Arnold, 2000) hemos desarrollado una serie de actividades que explicaremos más adelante.

El curso que se imparte en la Universidad de Alicante de “Español de los Negocios” es una asignatura optativa, de tercer curso de Filología, programada para alumnos españoles que quieran, en un futuro, enseñar español a extranjeros dentro del ámbito de los fines específicos. Sin embargo, cuál fue nuestra sorpresa cuando el primer día de curso, en febrero de 2011, vimos que en clase había 38 alumnos, de los cuáles, sólo 5 eran españoles y estudiantes de nuestra Facultad (Filosofía y Letras). Los 33 alumnos restantes eran Erasmus o procedentes de otros programas de intercambio que la UA tiene con diversos países por medio de convenios y acuerdos varios. En nuestra clase contamos con alumnos de Rusia, China, Japón, Estados Unidos, Reino Unido, Italia, Francia, Letonia, Hungría, Rumania y Polonia. No hay homogeneidad en cuanto a su nivel de español, ni tampoco respecto a las carreras o estudios de los que provienen.

La primera clase, antes de conocer a los alumnos, habíamos planteado una serie de actividades para ver los conocimientos previos del alumnado, con la lectura de un texto muy ilustrativo para la realidad de todos aquellos que siendo filólogos terminamos dando clase de español de los negocios: “¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Si soy de letras!” (Mercedes Fajardo, 2000). Sin embargo, a diferencia del alumnado español, que sí eran estudiantes bien de Filología, bien de Traducción, la mayoría del alumnado extranjero provenía de carreras de ciencias, como Económicas, ADE o Ingeniería, y no estaban interesados ni en la perspectiva filológica, ni en cómo enseñar en un futuro esa asignatura. Ellos, lo que querían era aprender “español de los negocios” y, de paso, mejorar su español. Los niveles de español oscilaban entre el A2 y el C1, lo que dificultaba la homogenización de recursos.

Obviamente, el análisis de necesidades inicial, y el querer conocer los motivos del alumnado, jugarán, sin duda, a favor del docente de cara a ver qué esperan los alumnos de la clase. En este caso, tuvimos que replantear la asignatura e intentar conciliar ambas necesidades, la del alumnado español y la del extranjero. Esto lo conseguimos por medio de varias estrategias:

- Fomentar el trabajo colaborativo en equipos mixtos (varias lenguas maternas y distintos niveles de español).

– Fomentar actividades de intercambio de información, potenciando la interculturalidad frente a la multiculturalidad.¹

– Crear un blog con los materiales del curso y materiales extra para potenciar el trabajo fuera y dentro del aula (donde el alumno se implicara activamente y pudiera hacer un seguimiento complementario de los contenidos vistos en clase y ampliarlos fuera de ésta).

2. La dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas

Tal y como Jane Arnold y H. Douglas Brown definen en su artículo “Mapa del Terreno” (Arnold: 2000. 18-21) la afectividad considera aspectos tales como la emoción, el sentimiento, el estado de ánimo o la actitud que condicionan la conducta de la persona. Por otro lado, como bien señalan, esta afectividad no está opuesta a lo cognitivo y lo importante es el resultado, puesto que está demostrado que la “atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas”.

En el caso del aprendizaje de fines específicos, el alumnado extranjero no sólo debe conocer la lengua meta, los registros y el léxico o estructuras específicas de este ámbito, sino también la cultura, en este caso “empresarial” española; es decir: ¿cómo hacemos negocios en español?, ¿cómo nos comunicamos?, ¿cómo escribimos nuestro Currículum?, ¿cómo solicitamos un empleo?, ¿cómo preparamos la entrevista de trabajo?, etc. El alumnado, por tanto, no sólo necesita aprender la lengua, sino saber utilizarla en su registro adecuado y en su contexto más específico. Para ello, el uso de actividades que fomenten la participación, implicación y motivación, hace que resulte todo más sencillo y menos estresante.

Para aprender una lengua se ponen en funcionamiento varios aspectos que cada alumno ha desarrollado dependiendo de su propia naturaleza (inteligencia/cognición). Los factores afectivos se trabajan o fomentan por medio de tres aspectos fundamentales: a) la memoria y la personalidad del estudiante, b) el papel del docente, c) la interacción alumno/docente.

Teniendo en cuenta los aspectos reseñados en estos primeros puntos 1 y 2, concebimos nuestra clase incorporando toda una serie de técnicas y estrategias importadas de las clases puramente de Español Lengua

¹ Podríamos distinguir ambos conceptos, a priori sinónimos, diciendo que la multiculturalidad se daría cuando en un aula hay muchas nacionalidades diferentes pero no los implica o no los haces compartir sus propias experiencias. En el caso de interculturalidad, haces que los alumnos compartan con el resto su propia experiencia, comparándola con las del resto del grupo. En este caso, las clases resultan mucho más enriquecedoras.

Extranjera (ELE). Entre estas técnicas utilizamos el desarrollo de las 6 destrezas principales atendiendo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER): interacción, interculturalidad, comprensión y expresión escritas (tipología textual variada: modelos de cartas, memoranda, Currículum Vitae, actas, etc.) y comprensión y expresión orales (role plays, dramatizaciones, visionado de películas, debates, presentaciones orales, técnicas de comunicación, venta, exposición, argumentación, etc.). Todo esto es lo que Heron (1992) denominó el “aprendizaje multimodal”, es decir: aprendizaje por acción, aprendizaje conceptual, por imágenes y emocional. De hecho, el proyecto final del curso aúna, por medio del trabajo colaborativo, la creación de una empresa (ficticia) donde los alumnos, en grupos mixtos e interculturales, deberán exponer paso a paso todo lo visto en las clases pero de modo “casi” real. En este trabajo final deberán poner en práctica todo lo aprendido en los diversos temas del curso, integrando todas las destrezas y, además, voluntariamente aquellos que quieran un feedback más detallado (analizaremos la kinestesia, dicción, gestos, pronunciación, etc.) serán grabados en video y su presentación se colgará en el blog.

Por tanto, el uso del blog y las redes sociales (Facebook) que hemos creado para estas clases son un buen ejemplo de cómo la implicación y motivación del profesorado contagia al alumno, lo motiva y hace que el resultado, implicación, motivación y participación en español, sea cual sea el nivel de nuestros alumnos (desde A2 a C1) esté siendo altamente favorable como intentaremos demostrar a continuación.

3. El uso de la Tecnología en la enseñanza de español con fines específicos: blogs y Facebook

Los blogs y las redes sociales nos proporcionan un espacio común, abierto y, por lo general, gratuito para a todos los públicos, donde profesores y alumnos comparten materiales, se comunican e interactúan. A diferencia de las plataformas virtuales frecuentes en muchas instituciones educativas hoy en día, Campus Virtual, Moodle, etc. (sólo disponibles para alumnos matriculados en esas asignaturas), el blog y las redes sociales al estar siempre disponibles en la red, permiten que todos sus usuarios puedan acceder libremente cuando lo deseen o necesiten, reactivando en su memoria los contenidos y conceptos aprendidos.

Sáez Vacas (2005) define al “blogero” o maestro como la persona que guiará a los alumnos en “una conversación interactiva durante un viaje por el conocimiento, formando una comunidad de aprendizaje en cualquier

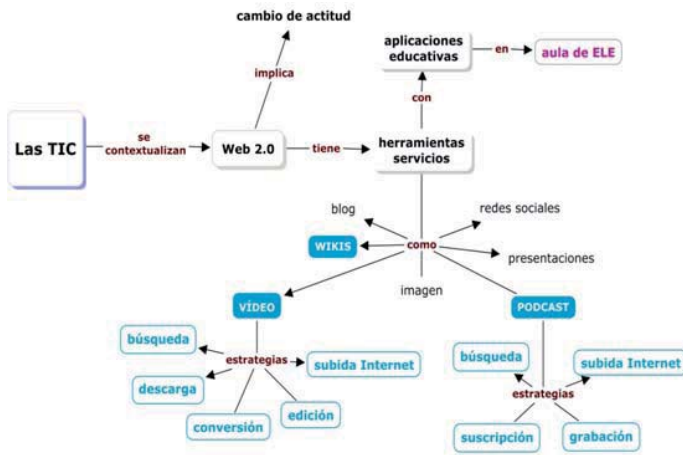


Fig 1. Mapa conceptual: Creación de materiales y recursos didácticos multimedia en Internet para la docencia presencial y virtual de L2/LE (Dra. Herminia Provencio Garrigós)

rincón de la blogosfera.”. De ahí la importancia de tener en cuenta las principales premisas que convierten a los blogs en herramientas de alta eficacia en la aplicación educativa:

En nuestro caso particular y para esta asignatura de Español de los Negocios hemos optado por utilizar el servidor de blogs de Google



Blogger por los siguientes motivos:

- Es gratuito.
- Es sencillo de crear y gestionar.
- Tiene variedad de opciones de diseño y configuración.
- Se le pueden incorporar múltiples gadget o windget.

A su vez, tras analizar las necesidades principales de nuestro grupo concreto según su edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, nivel de español, gustos y preferencias, formación, estrategias de aprendizaje, etc. hemos optado por combinar nuestro blog con la red social preferida por nuestro grupo concreto de estudiantes **facebook**. Herramienta utilizada a diario por el 90% de nuestros alumnos.

4. El Blog

A continuación haremos un recorrido virtual por nuestro blog para ejemplificar lo anteriormente expuesto: <http://negocioele.blogspot.com/>



El blog está redactado con terminología propia del ámbito del español de los negocios, y se divide en diversas pestañas. Por un lado, tenemos las mismas secciones que los temas principales de la asignatura, donde además colgamos todo lo visto en las clases (power point, recursos, clips de dvd, ejercicios): **la empresa; el marketing; y la banca y las finanzas y presenta tu empresa** (donde colgaremos los trabajos finales de los alumnos); y, por otro lado, añadimos secciones de interés general para los alumnos (y visitantes) como son: la misión de la empresa (o presentación del blog) que indica quiénes somos y el porqué del blog, e incluye un video donde se nos ve a las 2 profesoras principales de la asignatura. Este video capta la atención de los alumnos, pues ven, desde el principio, la implicación docente. Además del video, este apartado incluye un podcast con el decálogo (misión y objetivos) de “nuestra empresa”, una carta de bienvenida y el programa de la asignatura.

Las otras pestañas, de interés general tanto para alumnos como para visitantes, son: **“El arte de hablar en público”** que incluye ejemplos de cómo ser un buen orador y hacer buenas presentaciones; **“La sala de reuniones”** (o sala de “lectura”) donde no sólo recomendamos, sino que compartimos en *pdf* algunos libros que completan la formación del estudiante; **“I+D+I”** (Investigación, desarrollo e innovación) donde les informamos de todas las conferencias, charlas o cursos de su interés (como esta conferencia que ahora nos ocupa); **“Una empresa solidaria”** informa de la campaña altruista que se ha organizado desde la UA para

solidarizarnos con la situación de Japón tras el terremoto, pues, además, en nuestro curso hay una alumna japonesa implicada en esta campaña; **“Empresas recomendadas”** deja lugar para informar a los alumnos de empresas de interés en nuestra zona, bien para visitar, bien para tomar a modo de ejemplo de cómo montar una empresa y qué hay que tener en cuenta. Finalmente, **“Observaciones al docente”** es un espacio abierto para todos aquellos que quieran colaborar con nosotras o compartir sus experiencias como docentes. Aquí recomendamos, además, las principales editoriales de ELE con las publicaciones más relevantes del español de los negocios.

5. Conclusiones

Este proyecto piloto iniciado en 2011, cuenta en la actualidad con 38 alumnos de más de 8 lenguas maternas diferentes y dos docentes, que imparten la asignatura utilizando la motivación en el aula y la empatía con el alumno como parte esencial de su metodología de enseñanza. Este pilotaje persigue su continuidad futura; es decir, en 2012 se reutilizará este “blog piloto” con los futuros nuevos alumnos que se matriculen en la asignatura de “Español de los negocios”. Tras su aplicación se analizarán los resultados obtenidos contrastando cada curso con sus respectivas variables y comentarios, implicación y participación del alumnado. Los resultados serán parte del trabajo de investigación de tesis doctoral de ambas profesoras.

Tenemos la total convicción de que el buen uso de las inteligencias múltiples (tanto de alumnos y profesores) y el uso de la afectividad en el aula, permitirá que este blog sea una herramienta viva en continuo cambio y mejora. Pues como muy bien afirma la profesora Herminia Provencio: “las TICs nunca están del todo acabadas”.

Creemos haber hallado la **FÓRMULA PERFECTA** para fomentar el aprendizaje reflexivo, interactivo y motivado en el Español de los Negocios:



*«Blogs will change your business»
BusinessWeek, 2 de mayo de 2005*

BIBLIOGRAFÍA

1. Arnold, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Madrid: Cambridge University Press, 2000.
2. Arnold, J., Fonseca Mora, M. C., Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. En IJES, International Journal of English Studies, 2004, vol. 4 (1), pp. 119-136.
3. Fajardo Domínguez, M. «¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!» en Centro Virtual Cervantes. URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0025.pdf.
4. Fonseca Mora, M.C. (ed.). Inteligencias múltiples; Múltiples formas de enseñar inglés. Sevilla: Mergablum, 2002.
5. Gardner, H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice, Nueva York: Basic Books, 1993.
6. Gardner, H. Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century. Nueva York: Basic Books, 1993.
7. Guillén Nieto, V., Marimón Llorca, C. y Vargas Sierra, C. Intercultural Business Communication and Simulations and Gaming Methodology. Londres: Peter Lang, 2009.
8. Heron, J. Feeling and Personhood: Psychology in another Key. Londres: Sage, 1992.
9. Morell, T. ¿Cómo podemos fomentar la participación e nuestras clases universitarias? Alicante: Marfil, 2009.
10. Pastor Cesteros, S. Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de Idiomas. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2004.
11. Provencio Garrigós, H. TIC en la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas / lenguas extranjeras. Open Course Ware (OCW) Universidad de Alicante, 2009.
12. Sáez Vacas, F. “La blogosfera: un vigoroso subespacio de comunicación en Internet”. Revista TELOS, nº 64, julio-septiembre 2005. Consulta realizada el 11 de abril de 2011.
13. Williams, M. y Burden, R. Psicología para profesores de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

И.Р. Абкадырова (Ростов-на-Дону)

**СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ МЕКСИКАНСКОГО
НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА В РОМАНЕ
А.-П. РЕВЕРТЕ «LA REINA DEL SUR»**

Este trabajo describe la creación de la peculiaridad nacional de México en la novela de A. Reverte “La Reina del Sur” y su traducción al ruso.

В работах, посвященных проблемам современной лингвистики, ученые уделяют все большее внимания отражению в языке тех понятий, концептов и реалий, которые выражают специфический национальный колорит. Особый интерес представляют вопросы, касающиеся передачи национально-культурной специфики в художественном тексте, поскольку литература выступает одним из основных средств создания стереотипичных представлений об этнокультурной общности. Именно по этой причине для исследования мексиканской национальной специфики выбран роман А.-П. Реверте «La Reina del Sur», в котором отмечается употребление большого количества лингвокультурных реалий.

Главная героиня романа – мексиканка – является носителем латиноамериканского мировоззрения. Хотя действие романа лишь частично разворачивается на территории Мексики, национальная специфика этой страны ощущается на протяжении всего произведения. Для достижения данного эффекта А.-П. Реверте использует две группы средств: средства создания особого художественного мира и лингвостилистические средства.

К первой группе средств относятся отдельные составляющие художественного мира, а именно: сюжет произведения, время, про-

странственный мир, предметный мир, мир героев (их внешний вид и внутреннее мироощущение).

Основная тематика данного романа А.-П. Реверте – торговля наркотиками, при этом механизм процесса показан читателю изнутри. В настоящее время эта проблема актуальна для всего мира, однако в таких регионах, как Латинская Америка, проблема наркоторговли стоит особенно остро: о южноамериканских наркокартелях написано много художественных произведений и снято большое количество фильмов. Кроме того, в повествовательную структуру романа автор включает традиционные для мексиканской литературы и народного эпоса мотивы (подвига, испытания, чести и др.), однако трансформирует их и актуализирует в образах наркокурьеров и наркобаронов.

Так, при создании романа автор невольно сравнивает свое произведение с *narcocorrido* (в переводе Н.Кирилловой – «наркобаллада»). Создание наркобаллад и воспевание отважности наркокурьеров характерно именно для Латинской Америки. Данный музыкальный жанр несколько отличается от известного русскому читателю шансона: считается, что в наркобалладах поётся о реально происходивших событиях. Психология наркоторговцев очень ярко проявляется через призму народного фольклора: о наркокурьерах слагают наркобаллады, восхищаясь их смелостью.

Заголовок каждой части романа совпадает со строчкой или названием наркобаллад, которые исполняют музыкальных групп *Los tigres del Norte*, *Los Tucanes de Tijuana*, *Los Dinámicos del Norte*: “Что я посеял там, в горах”, “Пакеты по килограмму”, “Я не умею убивать, но научусь”, “Вьюки на сторону сбились”, “Останутся лишние шляпы” и др. В них воспеваются презрение к опасности, умение обойти закон, верность своему делу, любовь, славная смерть и др. Наркобаллады составляют своеобразный сегмент фольклора. Благодаря впитанию многочисленных цитат Реверте удастся отразить особую национальную специфику, передать национальную мексиканскую картину мира.

При анализе пространственного мира романа в поле нашего интереса попадают, прежде всего, элементы культуры и реалии Мексики. К примеру, встреча Тересы с Доном Эпифанио Вергасом происходит в часовне мексиканского покровителя наркоторговцев святого Мальверде – героя мексиканского народного фольклора штата Синалоа, в котором и разворачивается действие в начале романа. Несмотря на то, что данный персонаж не канонизирован Римской Като-

лической церковью, в Мексике Мальверде считают святым и ласково называют «наркосвятой» или «щедрый бандит».

В рамках предметного мира художественного произведения следует рассматривать *привычные детали быта и уклада жизни Южной Америки*. Так, Тереса пьет мексиканское пиво, которое невозможно купить в Испании, слушает аудиокассеты, которые с их общей родины привозят ее телохранителю (мексиканскому киллеру), ездит на машинах «Suburban», которые в Мексике традиционно считаются официальным транспортным средством для высших должностных лиц, обожает мексиканские сигареты:

Era un placer echarse faritos después de tantos años (2, 340).

Это было такое удовольствие – после столько лет снова курить «Фарос» (здесь и далее перевод Н. Кириловой) (1, 375).

В произведении упоминается целый ряд традиционных национальных напитков и блюд: нопалевый коктейль, креветочная тортилья, чилорио, энчиладас, севиче, эскамолес, пульке. А.-П. Реверте также вплетает в свое повествование о героях и событиях исторические факты, имена мексиканских политиков, артистов, писателей, художников.

Мир героев романа А.-П. Реверте населен яркими сильными личностями, которые демонстрируют свою национальную принадлежность: главная героиня наделяется традиционным мексиканским видением мира и мексиканским характером (в тюрьме ей даже дают кличку Мексиканка), ее любовник Тео – это типичный испанец с идеальными манерами и хорошим чувством юмора, ее телохранитель – настоящий латиноамериканский мачо, безжалостный, но преданный своей хозяйке, ее партнёр – Олег Языков, русский из Москвы, всегда спокойный и верный кодексу чести мафиози. Изобразив рядом представителей разных культур, А.-П. Реверте смог рельефнее передать несовпадения их мировоззрений.

При исследовании мексиканских национальных реалий, представленных в романе «La Reina del Sur» и его переводе на русский язык («Королева Юга»), следует учитывать, что большинство русскоязычных читателей никогда не бывали в Мексике и их представление об этой стране и ее жителях формируется на основании прочитанных книг, голливудских фильмов и телевизионных новостей. Существует несколько мифов о Латинской Америке: 1) все население Южноамериканского континента однородно, 2) латиноамериканцы не отличаются от испанцев, они очень темпера-

ментны и оптимистичны, 3) в Латинской Америке карнавал и самый круглый год. Подобные стереотипы ошибочны. До испанской колонизации на территории данного континента жили разнородные индейские племена, которые, смешавшись с завоевателями, образовали различные этнокультуры. В отличие от испанцев Пиренейского полуострова все латиноамериканцы более сдержанны и спокойны, а их «дружеское отношение» к смерти поражает всех европейцев.

В силу того, что латиноамериканское сообщество стало следствием взаимодействия разнородных цивилизационных пластов (автохтонных индейских культур и привнесенного европейского начала), одной из важных проблем для латиноамериканцев является формирование их национальной идентичности и менталитета: они не чувствуют себя ни европейцами, ни индейцами. А.-П. Реверте очень точно подмечает отличия латиноамериканцев от испанцев. То, что Тересе казалось привычным и естественным (например, давать взятки), в новой культуре не всегда оказывается возможным. Испанцы употребляют иную пищу (вместо мексиканского перца чили готовят с арабскими приправами), по-другому решают конфликты. Вызывают недоумение у героини и отношение испанцев к правоохранительным органам:

La diferencia era que aquí la gente, aunque más ruda de modales y menos cortés, no se fajaba a plomazos y todo se hacía con mucha mano izquierda. Incluso –a eso tardó en acostumbrarse – había gente que no se dejaba sobornar en absoluto (2, 324).

Вся разница лишь в том, что здесь, хоть народ не отличался особой учтивостью и манеры были похуже, никто не хватался за пистолет, а улаживал все ловко и аккуратно. И даже – к этому ей долго пришлось привыкать – были люди, которые совсем не брали взятки (1, 357).

Отметим, что отличия существуют не только между испанцами и латиноамериканцами. Представители разных стран Центральной и Южной Америки являются носителями разной культуры, поскольку происходят от разных племен и народов. В частности, на территории Мексики проживали индейские племена олмеков, ацтеков, майя и др. Свое видение психологического портрета мексиканцев предлагает Октавио Пас в книге «Лабиринт одиночества». Автор говорит, что мексиканцы воспринимают жизнь как борьбу, выдать свои реаль-

ные эмоции для них равноценно поражению (3, 67). Примечательно их отношение к женщине, которая в течение долгого времени воспринималась как предательница (по вине Малинче, которая помогла конкистадорам покорить местное население). Со временем такое отношение стало стираться, однако среди бедных и малообразованных слоев населения женщина до сих пор воспринимается как более низкое по статусу создание. Об этом упоминает и А.-П. Реверте:

No pueden dejar que les truenen a un hombre, y menos que lo haga una hembra... Serían la risa de todo Sinaloa (2, 274).

Не могут же они позволить, чтобы ухлопали их человека, и тем более кто – женищина!.. Да над ними будет смеяться весь Синалоа (1, 294).

Автор довольно часто подчеркивает, что предками некоторых героев (например, Поте Гальвеса, Дона Эпифанио Вергаса) были индейцы, что отразилось на их внешнем виде. Приведем два примера:

Lo dijo sin entonaciones, inexpresivo el rostro aindiado y norteño (2, 25).

Киллер произнес это ровным голосом, и его лицо индейца-северянина было бесстрастно (1, 29).

Teresa miró sus ojos oscuros e impasibles. Ojos duros de indio norteño (2,33).

Тереса посмотрела в его темные бесстрастные глаза. Встретила жесткий взгляд индейца-северянина (1, 37).

Как видим, писатель подчеркивает внешнее ледяное спокойствие индейцев-северян: они не любят выражать свои подлинные чувства и эмоции.

А.-П. Реверте останавливается и на внешности своих героев, описывая детали их одежды. Например:

Miré con interés sus espléndidas botas de piel de iguana, la barriga que desbordaba el cinturón piteado, el bulto amenazador bajo la Americana (2, 74)

Я с интересом взглянул на его великолепные сапоги из кожи игуаны, на живот, нависающий над широким, расшитым волокнами агавы ремнем, на угрожающий выступ под пиджаком (1, 85).

Одно только упоминание о сапогах из кожи игуаны сразу отсылает нас к Американскому континенту, потому что этот вид ящериц живет только в этом регионе. Упоминание ремня из агавы особо подчеркивает мексиканский колорит. К примеру, многим известно, что из агавы делают традиционный мексиканский алкогольный напиток – текилу.

Мексиканцы во многом отличаются от тех жителей Латинской Америки, в жилах которых помимо индейской и европейской кровей течет африканская (например, колумбийцев). Мексиканцы сохранили больше элементов индейской культуры, в то время как культура индейских племен, проживавших на территории той же Колумбии, была практически уничтожена, вследствие чего европейское там явно доминирует над туземным. Непохожа мексиканская культура и на аргентинскую, на которую очень повлияли иезуиты: они были образованнее конкистадоров и являлись носителями более высоких духовных ценностей.

Говоря о лингвистических средствах отражения национально-культурного колорита, следует отметить:

1. *Мексиканизмы*, т.е. лексические единицы, распространенные преимущественно на территории Мексики. А.-П. Реверте наполняет ими речь как главной героини, так и ее телохранителя:

Ésa es la neta. Y de los guachos, el coronel se me hace mero mero. Buena onda... De los que truenan nomás sus chicharrones (2, 480).

Это чистая правда. А что до солдат, полковник мне очень уж по душе. Хороший мужик... Не из тех, кто отсиживается в кустах (1, 4,97).

В основном, данные лексемы обладают сниженной стиливой окраской. Педро Герреро Руэс составил список мексиканизмов романа, включив в него 170 лексических единиц и выражений, из которых 15 единиц обозначают мужчин и 16 единиц – женщин. Кроме того, сравнительно большой процент мексиканизмов (11 единиц) служит для обозначения наркотиков. В данную группу входят как эвфемизмы, как и вулгаризмы (4).

Вводя некоторые лексические единицы, распространённые лишь на определённой территории, А.-П. Реверте сам поясняет их значения:

...dos vasos pequeños y estrechos, de esos que los mejicanos llaman caballitos (2,56).

...пара высоких узких стаканчиков, которые мексиканцы называют «кабальито» (1, 60).

2. *Формулы обращений*, принятые в Мексике и других странах Латинской Америки: например, типичные для Мексики обращения – донья (dona), дон (don), хозяин (patron), хозяйка (patrona). Так, разница в общепринятых формах обращений в Испании и Мексике приводит Тересу к мысли о том, что манеры испанцев не столь хороши, как манеры латиноамериканцев. Однако на самом деле причина заключается не столько в манерах, сколько в традиции, т.к. для Латинской Америки характерно использование таких языковых единиц, которые на Пиренейском полуострове рассматриваются как архаизмы. Подобная разница служит одним из проявлений конфликта культур, который оказывается возможен даже при том условии, что носители этих культур говорят на одном родном языке. А.-П. Реверте несколько раз подчеркивает отличие разговорной нормы национальных вариантов испанского языка:

Se veía de buen carácter; y aunque no tuviera estudios, el acento la hacía parecer educada, con ese vocabulario abundante que tienen los hispano-americanos, tan lleno de ustedes y de por favores, que los hace parecer a todos académicos de la lengua. Muy reservada para sus cosas (2, 380).

Видно было, что у нее хороший характер; хоть и без всякого образования, благодаря своей речи – это вообще свойственно латиноамериканцам с их богатым словарным запасом, бесконечными «вы» и «пожалуйста», отчего все они кажутся чуть ли не академиками филологии, – она выглядела человеком воспитанным (1, 393).

А.-П. Реверте обращает внимание на разницу и в формах вежливости: привычный вопрос «Как дела?» в латиноамериканском варианте испанского языка несколько отличается от иберийского кастельяно, поэтому испанка Пати спрашивает у главной героини: ¿qué tal? (как дела?), а мексиканка, задавая этот же вопрос, говорит: ¿Cómo lo llevas?

3. *Фразеологические единицы*. Язык напрямую связан с мышлением и выступает вербальным воплощением национальной картины мира. Национально-культурное своеобразие фразеологизмов видится в том, что они заключают в себе комплекс наивных представлений носителей языка о том или ином эталоне, стереотипе, концепте культуры:

No era culebra ni madrina. Había traicionado sólo un poquito, menos por dinero que por gusto de vivir en el filo de la navaja (2, 5).

Он не плясал ни под чью дудку. Если он изменял, то лишь самую малость, и притом не столько ради денег, сколько ради удовольствия жить на острие ножа (1, 7).

4. *Метафоры.* Данный троп всегда национально специфичен по причине того, что создается путём творческого переосмысления национальной картины мира и отражает природно-климатические факторы, черты национального характера, истории и фольклора. Например, в русском языке *осел* в метафорическом смысле означает «упёртый дурак», а в испанском словом *el burro* («осел») часто называют трудолюбивого человека. Непривычно звучат для русского уха:

El problema era que la nariz y la salud se le estaban cayendo a pedazos (2, 320).

Проблема заключалась в том, что нос и здоровье у нее буквально разваливались на куски (1, 329).

Образ разваливающегося на куски носа – это авторская метафора, созданная с целью подчеркнуть, что Пати употребляет очень большие дозы наркотиков.

Следует отметить и то, что в национальных вариантах испанского языка отдается предпочтение разным единицам синонимического ряда. Например, в речи мексиканских персонажей значение «красивый» передается распространенным в Латинской Америке прилагательным *lindo* (28 случаев употребления), а испанские герои употребляют в своей речи *hermoso* (17 случаев) и *guapo* (14 случаев).

Таким образом, в тексте литературного произведения могут присутствовать целые отрывки, посвященные описанию традиций и явлений культуры оригинала или намеки и ссылки на определенные обычаи и порядки. Так, некоторые реалии могут выражать национальный колорит прямо (например, если она представлена в виде реалии или фразеологического оборота, в состав которого входит реалия) или косвенно (в виде фонового значения слова, словосочетания и отрезка текста, намек на традицию культуры оригинала или описания ситуации, имеющей культурный подтекст). А.-П. Реверте, создавая особый художественный мир и используя

лингвостилистические средства, придаёт тексту национальный мексиканский колорит, понятный как для испанцев, так и для русскоязычных читателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Реверте А.-П. Королева Юга: пер. с исп. М.: Эксмо, 2004. 592 с.
2. Paz, O. Laberinto de la soledad: Fondo de Cultura Económica, 1950. P. 44.
3. Reverte A.-P. La Reina del Sur: Punto De Lectura, 2007. 552 p.
4. Ruiz P.G. Glosario de Mexicanismos // Форум о А.-П. Реверте. URL: <http://www.icorso.com/reinasur16.html> (дата обращения: 10.04.2011).

E. Abreu Márquez (Ciudad de La Habana)

LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Доклад посвящен вопросам преподавания испанского языка как иностранного и развитию коммуникативной компетенции у студентов.

1. Introducción

Desde el siglo XX se han producido cambios profundos desde el punto de vista político, económico, social y cultural, relacionados con los procesos de globalización, con el auge del mundo científico-tecnológico, los medios de comunicación y el desarrollo cultural.

Teniendo en cuenta que nuestros tiempos se caracterizan por progresos económicos y científicos; pero en un marco general de globalización neoliberal que plantea disyuntivas difíciles a las políticas educacionales en lo que respecta a la calidad, al desarrollo humano, al respeto por la condición humana, al progreso material, a la equidad, a la conservación de la naturaleza y a la superación cultural del hombre, una de las misiones del maestro es la de alcanzar en sus educandos una cultura general que les permita tomar conciencia de sí mismos y de su responsabilidad

como seres sociales críticos y transformadores para actuar oportuna y consecuentemente. Ante tales exigencias, se promueve la reflexión crítica relativa a la pertinencia y calidad de la Educación Superior y de su responsabilidad en el proceso de formación de los profesionales.

En la CUJAE, cada año ingresa un número considerable de estudiantes extranjeros que proceden de diferentes regiones de Asia, África y del Caribe, cuya lengua materna es generalmente inglés, francés o lenguas asiáticas, que necesitan aprender el idioma español para comunicarse en el nuevo contexto y para alcanzar su máximo objetivo, que es el de graduarse de Ingeniero o Arquitecto. Por tanto, el idioma español es el que van a usar durante su carrera para exponer en seminarios, en actividades sistemáticas, y sobre todo, tienen que defender su Tesis de grado en dicho idioma. De esta manera, la búsqueda de nuevas vías para enseñar y aprender el idioma español es un motivo poderoso para que los docentes con sus investigaciones, satisfagan las necesidades e intereses del alumnado no hispanohablante de carreras de Ciencias Técnicas de la CUJAE.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un aula multicultural, en la que los alumnos proceden de diferentes regiones del mundo, y por ende, de diferentes contextos socioculturales. Todas estas razones atentan contra su competencia comunicativa en el medio sociocultural cubano en el que convive durante los cinco años de su formación profesional.

En el trabajo se desarrollan aspectos como la importancia del desarrollo de la comunicación oral en el estudio del español como lengua extranjera para estudiantes no hispanohablantes, las barreras comunicativas que se presentan en este proceso en el contexto sociocultural en que conviven y el impacto social que tiene este tema relacionado con el extranjero que necesita comunicarse en idioma español para aprender la lengua, para integrarse en la sociedad y para lograr la competencia comunicativa que contribuirá a su formación integral, con elevados valores como seres individuales y sociales y como profesionales competentes, inmersos en el campo de la ciencia y la tecnología.

2. La comunicación oral en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera

La enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido durante años y sigue siendo en la actualidad un tema de amplias polémicas y diversidad de criterios. Demanda que los estudiantes adquieran habilidades relacionadas con la forma en que aprenden, y se persigue que logren con efectividad

aprender a saber qué hacer al usar aspectos comunicativos lingüísticos vitales para salir airoso en cualquier circunstancia que requiera el empleo de la lengua española. Esta enseñanza debe prepararlos para que sean capaces de comunicarse y de resolver problemas en su actividad cotidiana y en su vida profesional.

Es fundamental que el aprendizaje de idiomas sea un proceso que influya en la vida del estudiante de forma estimulante, activa y transformadora, sujeto del proceso, que constituya una experiencia emocional que ofrezca motivación, interés y autoconfianza al valorar sus potencialidades y que le posibilite apropiarse del conocimiento necesario de forma consciente, de acuerdo con sus intereses, necesidades, conocimientos previos y la utilización de ellos en su posterior enfrentamiento con la vida.

Los enfoques comunicativos tienen como característica fundamental el aprendizaje de la lengua en situaciones comunicativas reales en las que el estudiante debe dar cumplimiento en la propia lengua. Su carácter es integrador al usar las diferentes habilidades o destrezas de la lengua en función de alcanzar el objetivo fundamental: la competencia comunicativa. Sobre ella se destacan los estudios de la Dra Roméu en relación con el enfoque comunicativo de la lengua, quien plantea como objetivo fundamental de la escuela el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes. Considera que es importante lograr que nuestros alumnos se conviertan en comunicadores eficientes, capaces de comprender y construir textos de forma coherente en dependencia de las necesidades comunicativas que se les presenten en las diferentes situaciones comunicativas en las que habrán de interactuar. (Roméu 2003: 53)

En esta concepción de competencia se pone especial interés en tres aspectos: los usos de las estructuras del lenguaje, los procesos cognitivos y la interacción social, y estos componentes buscan no sólo el análisis del texto, sino el desarrollo integral del sujeto desde la enseñanza de la lengua.

A su vez, Van Dijk se refiere a la importancia que tiene el lenguaje en la sociedad. El hombre para comunicarse utiliza, produce discursos orales o escritos, cuando piensa también los produce. Para el prestigioso lingüista el discurso es “un evento comunicativo de un tipo especial...” y añade “más que decir que el discurso tiene significados, hay que afirmar que los usuarios de las lenguas le asignan significados. Estas asociaciones, tradicionalmente llamadas interpretaciones, son de naturaleza a la vez cognitiva y social”. (Van Dijk 1997: 70).

“En la dimensión sociocultural, se tienen en cuenta los contextos en los que tiene lugar la comunicación, las jerarquías sociales, los roles de los participantes, la ideología de los que interactúan...” (Roméu, A, 2003 :55).

Se acepta esta afirmación al analizar la interrelación que existe entre el discurso y los contextos en los que se produce la interacción comunicativa, teniendo en cuenta la importancia de los elementos pragmáticos en el análisis de los textos y de los discursos en general.

Para la enseñanza del español como lengua extranjera y específicamente para el desarrollo de la comunicación oral, resulta necesario considerar el aspecto cognitivo a través del cual los estudiantes se apropien de las estructuras lingüísticas para desarrollar destrezas en la habilidad oral, que los ayuden al alcance de un discurso competente, es decir, que logren expresar sus ideas de forma coherente y se conviertan en eficientes comunicadores; estos elementos deben conducirlos hacia el camino de la competencia comunicativa en el medio sociocultural en el que conviven y se desarrollan como futuros profesionales.

La lengua oral debe desarrollarse de manera interactiva en el espacio de la comprensión y de la producción de textos orales y en el proceso mismo de intercambio entre los interlocutores participantes en disímiles situaciones comunicativas con propósitos también diversos, vinculados con la vida diaria, personal, familiar y social, en que estará inmerso como profesional.

Es necesario también hacer referencia a los aportes del enfoque histórico – cultural y de la didáctica desarrolladora, válidos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, que aunque no son específicos de esta enseñanza, ofrecen marcos teóricos adecuados con el desarrollo comunicativo a que se aspira en su aproximación con el vínculo pensamiento-lenguaje-comunicación y desarrollo.

“El proceso de enseñanza aprendizaje no puede realizarse teniendo sólo en cuenta lo heredado por el alumno, debe considerar que es decisiva la interacción sociocultural, lo que existe en la sociedad, la actividad, la socialización, la comunicación. La influencia del grupo – de los otros- es uno de los factores determinantes en el desarrollo individual.” (Zilberstein 2005: 34) El planteamiento de este autor corrobora la coincidencia de los presupuestos del enfoque desarrollador con el enfoque histórico cultural; ya que el punto de partida de la didáctica desarrolladora es el enfoque histórico cultural.

3. Barreras comunicativas que enfrentan los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como lengua extranjera

Cuando enseñamos la lengua oral, lo estamos haciendo para lograr una comunicación oral en la variedad de circunstancias que encuentra el hombre en su vida diaria, tanto en los planos social como profesional para los que también se adiestra. Los profesores de español como lengua extranjera deben tener presente al trabajar la pronunciación en el aula el conocimiento de la procedencia lingüística de sus estudiantes para distinguir en lo posible los sonidos de distinta realización fónica entre el español y la lengua materna del estudiante. El trabajo en el aula debiera atender estas especificaciones, pero la práctica dista de esta realidad; ya que se agrupan alumnos de distintas lenguas y se hace difícil establecer estas diferencias.

Son muchas las barreras comunicativas que tienen que sobrepasar estos estudiantes no hispanohablantes. Con el propósito de contribuir al desarrollo de su comunicación oral y de satisfacer sus necesidades lingüísticas, cognitivas y socioculturales, además de sus intereses personales y profesionales, se confeccionaron tareas comunicativas que mostraran procesos comunicativos de la vida real, que fueran cooperativas y realizadas en parejas o en grupos, además que resultaran interesantes, motivadoras, y próximas a su realidad para fomentar el uso correcto del español.

4. Ejemplificación de una tarea

Motivación: Presentación de láminas que muestren personas de diferentes razas y culturas.

Título de la tarea: Exposición axiológica. Raza: ¿Una o más?

Objetivo: Contribuir al desarrollo de la comunicación oral a través de la exposición de ideas sobre la base de un tema presentado de carácter axiológico.

- ¿Qué significan para ti los términos "raza" y "etnia"? Defínelos. Profundiza en ellos a través de un diccionario o investiga con sociólogos o historiadores. Después expón en el aula el resultado de tus investigaciones.

- ¿Se definen los términos anteriores de la misma forma en tu país? Explica semejanzas y diferencias.

- ¿Existen problemas raciales en tu país? ¿Qué concepciones tienen acerca del tema?

- ¿Es una realidad en tu país lo que se expone en el último párrafo? Explica a tu profesor y compañeros del aula. Habla sobre las diferentes etnias que componen tu nacionalidad y cuáles son las costumbres, idioma y religión de cada una.

- ¿Has hecho asociaciones o discriminaciones entre razas? Opina sobre las diferentes posiciones respecto a las razas. (Pueden agruparse por nacionalidades).

- ¿Qué adjetivo caracteriza o califica a la persona que establece distinciones entre las razas? ¿Qué sustantivo se emplea para definir la distinción que se hace entre las razas?

- Si tuvieras que escribir un artículo utilizando los conceptos “raza” y “etnia”, ¿qué expresiones de las referidas en estos ejercicios escogerías? Haz una exposición oral usando esos conceptos.

- Reflexiona acerca de las siguientes interrogantes: ¿Cómo crees que se siente la persona que ha sido víctima del racismo? ¿Alguno de ustedes ha sido víctima del racismo? Si es así, ¿qué han sentido al ser rechazados?

- Sugiere acciones para lograr un comportamiento adecuado respecto a la concepción de raza. Ofrece tus criterios en una exposición titulada: “Raza: ¿Una o más?”

Las actividades que se proponen en la tarea presentada se derivan de un texto seleccionado (ver anexo), y tienen un impacto social teniendo en cuenta primeramente el tema de las razas, tan polémico desde la propia existencia del hombre. El tema propicia no solo el intercambio de criterios entre el alumnado y el desarrollo de la comunicación oral, sino que también los conlleva a la reflexión sobre su propia existencia como ser individual y social. Las preguntas conllevan al conocimiento e intercambio sobre las características de sus sociedades, culturas, el tema de las razas y la trascendencia de la discriminación racial en sus países.

Esta tarea contribuye a la formación de valores de los estudiantes, al incremento de su universo cultural, al crecimiento como persona y como ser social y al desarrollo de la comunicación oral.

5. Impacto social del tema.

Radica en la contribución al desarrollo de la comunicación oral a través del trabajo por tareas comunicativas, con la utilización de textos de diversos temas de carácter científico, informativo, narrativo, entre otros, que despiertan la motivación de los estudiantes para establecer conversaciones, expresar criterios, intercambiar experiencias y vivencias.

La comunicación oral se enriquece al establecer en el aula un intercambio sociocultural; ya que la composición del grupo de estudiantes responde a diversas regiones, sociedades y culturas del mundo.

6. Conclusiones

El logro de un adecuado desarrollo de la comunicación oral en el idioma español como lengua extranjera depende en gran medida del conocimiento del contexto sociocultural en el que conviven los estudiantes extranjeros, de la selección de temas y textos que se les presentan para que propicien la motivación y despierten el interés por desarrollar las habilidades orales.

Las barreras comunicativas que enfrentan los estudiantes no hispanohablantes en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como lengua extranjera, se pueden superar con el conocimiento del contexto sociocultural cubano, con el empleo de las tareas comunicativas y sus diferentes usos en el marco del aula y en su convivencia social.

El impacto social de las tareas comunicativas elaboradas radica no sólo en el desarrollo de la comunicación oral, sino también en el crecimiento personal, cultural, social y axiológico de los estudiantes extranjeros, además de contribuir a la formación integral como futuros profesionales competentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. "Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza." Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 2003.
2. Antich, Rosa. Metodología de la enseñanza de las Lenguas extranjeras, 1989.
3. <http://formespa.rediris./revista/martin-htm>. Año, 2004.
4. MARTÍN Peris, E: "¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?" Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
5. ROMÉU Escobar, A: "Didáctica de la Lengua y la Literatura." Compilación. Revista. Ciudad Habana, 1997.
6. SÁNCHEZ Laguardia, C: "Tareas comunicativas con un enfoque sociolingüístico para el tratamiento de la variante nacional cubana de la lengua." Tesis en opción al grado académico de Master en Ciencias de la Educación Superior. C. Habana, 2004.
7. UNESCO, 1982: Declaración de México)

8. VAN DIJK, T: “ Discurso, cognición y sociedad.” En Signos No.22. Octubre-Diciembre. 1997. <http://www.quadernsdigitals.net>.

9. ZILBERSTEIN Toruncha, J y Margarita Silvestre Oramas: “Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural.” Capítulo Aprendizajes, problemas, retos y soluciones. Ediciones CEIDE, México, 2005.

ANEXO

Texto utilizado en la tarea presentada.

En la literatura científica es muy frecuente encontrar el término *etnia* o grupo étnico para referirse a las variaciones biológicas o razas de la especie humana, aunque ya es conocida la falta de consenso que existe acerca de la validez de aplicar este concepto al hombre y la poca utilidad que reporta para el análisis de sus variaciones.

No obstante, todavía está muy enraizada la obsoleta versión de describir a las “razas” humanas como grupos que por el color de la piel y otros caracteres se distinguen entre sí y que se clasifican en blancos, amarillos, negros y cobrizos. Esta concepción induce a la idea de una humanidad dividida en grupos homogéneos perfectamente definidos. Las diferencias biológicas entre unos y otros grupos son evidentes y no se trata de negarlas, sino de entenderlas y explicarlas.

Según demuestra la genética, en cada población humana solo cabe establecer perfiles estadísticos referidos a rasgos determinados, que además son variables a lo largo del tiempo. Téngase en cuenta, además, que las diferencias o coincidencias genéticas existentes entre individuos o poblaciones, dependerá de qué conjunto de rasgos, entre muchos miles, escojamos arbitrariamente para establecer la comparación.

Asimismo, el concepto de raza se interpreta como algo exclusivamente biológico, aunque es menester apuntar que muchas de las características llamadas raciales reflejan más las condiciones socioeconómicas donde se desarrollan los diferentes grupos que su propia biología.

Por otra parte, la *etnia* es una agrupación natural de personas que se identifican por su lengua y su cultura; es decir, el conjunto de valores materiales y espirituales, los procedimientos para crearlos, aplicarlos y transmitirlos.

Cátedra de Antropología “Luis Montané” Universidad de La Habana. Juventud Rebelde, 21 de marzo del 2004.

L. Barreiro Pérez (Cuba)

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

В данной работе рассматриваются вопросы изучения английского языка, межкультурной коммуникации, а также междисциплинарной интеграции английского языка и других дисциплин учебного плана в Высшем Политехническом институте им. Хосе А Ечеверриа.

1. Introducción

La ciencia como sistema de conocimientos se encarga de desarrollar cultura, integrar la búsqueda de la verdad, el esfuerzo a favor del rigor y la objetividad de manera tal que se propicie la producción, difusión y aplicación de conocimientos. El elevado ritmo de desarrollo de la ciencia y la técnica implica una actitud creadora por parte de los profesionales y la elevación de la calidad de la formación de los futuros especialistas con relación a la investigación científica.

El trabajo científico estudiantil constituye una de las formas más efectivas para lograr la vinculación de los conocimientos del estudiante universitario con la práctica laboral. Además desarrolla en ellos el análisis y la valoración crítica de los resultados de la investigación y tributa a la asimilación de los conocimientos que necesita aplicar en su actividad futura como profesional.

La labor del departamento de idiomas en el alcance de tales propósitos ha generado un impacto que trasciende, sin lugar a dudas, el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés ya que ha contribuido directamente al desarrollo de habilidades tales como la gestión de la información, la investigación y la presentación de trabajos por parte de los estudiantes en la Jornada Científica Estudiantil de las facultades y del instituto.

Este trabajo muestra como el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés tributa al desarrollo de una comunicación intercultural y a la integración interdisciplinaria entre el idioma inglés y el resto de las asignaturas del plan de estudio, en el segundo año de la carrera de Ingeniería Civil en el Instituto Superior Politécnico “José A Echeverría” (ISPJAE).

2. Desarrollo

Papel de la universidad cubana en la formación del futuro profesional

Las instituciones de Educación Superior son responsables de que las nuevas generaciones adquieran información que las conduzcan al conocimiento objetivo, a un desempeño responsable y a un desarrollo intercultural que esté a tono con las exigencias de la sociedad actual.

Con respecto a la importancia del papel de la universidad en la formación integral de las futuras generaciones (Vela 2008:4) plantea que "...es necesario comprender la fortaleza y la oportunidad que implica la cooperación solidaria entre las instituciones de educación superior, entre sus cátedras, departamentos, profesores, investigadores y estudiantes."

En este sentido, el trabajo investigativo debe constituir un sistema que contemple la relación dialéctica que existe entre los procesos de formación del estudiante, la investigación científica estudiantil y la extensión universitaria (relación de las tareas universitarias con problemas sociales, medioambientales del territorio, entre otros). Es necesaria la integración de estos procesos durante la gestión universitaria para que la misión de la universidad se cumpla con pertinencia y calidad.

Los estudiantes universitarios realizan ejercicios académicos como trabajo extraclase, trabajo de curso, examen de disciplina, trabajo de diploma u otros que les permiten tener una visión integral de lo estudiado en idioma inglés y así aplicarlo a otras disciplinas mediante trabajos que constituyen una evaluación en la disciplina idioma inglés..

En la etapa actual, se encuentra en aplicación el Plan de Estudio D que comenzó en el año 2004. El Plan de Estudio D utiliza como bibliografía básica la serie *At Your Pace*, la cual contempla la enseñanza del inglés en modalidad presencial, semi-presencial, o a distancia, de acuerdo con las características de cada Centro de Educación Superior(CES).

La elaboración de la serie *At Your Pace* ha dado un vuelco a la enseñanza de idiomas en las universidades, ya que el estudiante por primera vez se enfrenta a un aprendizaje independiente, lo que constituye un paso de avance en el logro del aprendizaje autónomo del idioma inglés y en la integración interdisciplinaria con el resto de las asignaturas del plan de estudio.

En estos momentos, se utiliza esta serie en la modalidad semipresencial para la enseñanza del inglés en el ISPJAE. Esta serie fue elaborada por profesores de distintos CES en Cuba. La misma consta de 4 partes

dedicadas al Inglés General (Partes 1 y 2), Inglés con Fines Académicos (Parte 3) e Inglés con Fines Profesionales (Parte 4).

Los estudiantes de manera independiente analizan y estudian los contenidos de las unidades con el objetivo de prepararse antes del encuentro presencial al que asisten para demostrar su desempeño con relación, fundamentalmente, a las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva a través del trabajo en parejas y equipos.

En el encuentro presencial se debaten temáticas como el deporte, la educación, la descripción de lugares y personalidades importantes de Cuba y otros países de Latinoamérica y el Caribe, fundamentalmente en el primer año de las carreras y en la asignatura Inglés con Fines Académicos los temas se relacionan con problemas sociales tales como el uso y abuso de drogas, el alcoholismo, el tabaquismo, el cuidado y protección del medio ambiente, entre otras. Finalmente, los estudiantes reciben la asignatura Inglés con Fines Académicos en la que estudian artículos relacionados con su perfil de estudio.

Esta modalidad de enseñanza permite que el estudiante tenga un papel activo y protagónico en la construcción del conocimiento, el desarrollo de las habilidades, la formación de valores tales como la solidaridad, la responsabilidad, la autonomía y que logre el desarrollo intercultural y la vinculación interdisciplinaria a través del trabajo investigativo durante el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés.

Una experiencia con los estudiantes de segundo año de la facultad de Ingeniería Civil.

El libro *At your Pace III* es un curso de inglés con fines académicos que tiene como objetivo no sólo el desarrollo de las habilidades en el uso de la lengua inglesa sino también el entrenamiento de los estudiantes en el uso de algunas estrategias de aprendizaje que le permitan mejorar sus habilidades de estudio y la solución de múltiples tareas académicas y profesionales.

Este libro comienza con un cuestionario mediante el cual el estudiante determina sus estilos preferidos de aprendizaje para de esta forma identificar la manera en que aprende mejor y así prepararse para lograr no sólo un aprendizaje más exitoso y autónomo del idioma inglés sino también una selección adecuada de las estrategias de aprendizaje de la lengua y su transferencia al aprendizaje de otras asignaturas.

En la asignatura Inglés con Fines Académicos el estudiante aprende el concepto de texto académico y su estructura. Además, se entrena en

el procesamiento de la información obtenida de un texto académico y en las técnicas del debate. Por otra parte, reconoce las características principales de las funciones comunicativas: definir y describir y las utiliza en su expresión oral y escrita dentro de un contexto académico. También gestiona la información a través de los servicios ofrecidos en la biblioteca, internet y los centros de autoacceso y la resume a partir de ideas principales.

Según Lima, Silverio y Herrera (2002:16), “el encuentro o clase presencial debe ser considerado esencialmente como un espacio de discusión científica y pedagógica en función de potenciar la formación cultural integral de los futuros profesionales”.

A partir del análisis de esta definición se mencionan algunas características de la clase presencial en la asignatura Inglés con Fines Académicos en las diferentes especialidades de ingeniería en el ISPJAE.

Características:

- Se comprueba el estudio individual de los estudiantes.
- Se realizan actividades en las que los estudiantes apliquen lo que han aprendido en su autoestudio.
- Se aclaran las dudas que genera el estudio individual.
- Se dialoga y discute sobre los aspectos esenciales del tema.
- Se desarrollan las habilidades lingüísticas objeto de estudio, a saber audición, lectura, expresión oral y escritura.
- Se propicia el trabajo en parejas y equipos en dependencia de la actividad.
- Se orienta el nuevo tema de estudio y el estudio independiente.

Al final del semestre el estudiante debe presentar un trabajo escrito y exponerlo de forma oral. Dicho trabajo consiste en la gestión y el procesamiento de información relacionada con temas de las distintas asignaturas de la especialidad, de manera tal que se logre la vinculación interdisciplinaria mediante el desarrollo de habilidades de investigación que a su vez propicien un desarrollo integral de la personalidad del estudiante por la actualidad del tema, el contexto socio cultural donde se inserta, etc.

En la especialidad de Ingeniería Civil, se presentaron trabajos muy relevantes acerca de temas de las asignaturas Física (Conservación de la Energía), Construcciones Civiles (Túneles, Puentes) y Economía Política (Evolución del Dinero). Como resultado de esta experiencia se evidencia que de una matrícula de 103 estudiantes en segundo año de esta

especialidad se examinó un 100% y aprobó un 100%. La mayoría de lo estudiantes obtuvo calificación de 4 y 5 puntos.

Así, se demuestra que el aprendizaje del idioma inglés en el ISPJAE garantiza la interdisciplinariedad y la comunicación intercultural a partir de la formación de un profesional competente que preste atención particular a la vinculación del aprendizaje del inglés con la actividad académica y profesional a fin de que pueda hacer uso de este idioma tanto en intercambio con sus pares como en la actualización científico técnica en su esfera.

3. Conclusiones

- El profesional de Ciencias Técnicas debe tener un dominio del idioma inglés que le permita leer e interpretar la literatura de su especialidad para aplicarla a su perfil profesional.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés promueve no sólo el desarrollo de habilidades lingüísticas sino también la formación de valores en los estudiantes de Ciencias Técnicas.
- La asignatura Inglés con Fines Académicos tributa al desarrollo del aprendizaje autónomo del idioma inglés en los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura de la CUJAE a través de la determinación de sus estilos de aprendizaje y el entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje.
- La asignatura Inglés con Fines Académicos contribuye al desarrollo de habilidades científico investigativas en los estudiantes y permite la vinculación del idioma inglés con otras asignaturas de la especialidad.
- El idioma inglés propicia la comunicación intercultural de los futuros egresados de la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barreiro, L. El desarrollo del Aprendizaje Autónomo del Idioma Inglés en Estudiantes de Ingeniería y Arquitectura en Centros de Autoacceso. Tesis en opción al grado académico de Master en Ciencias de la Educación Superior. Centro de Referencia para la Educación Avanzada (CREA) ISPJAE. 2007.
2. Cabrera Albert, J. S. Fundamentos De Un Sistema Didáctico Del Inglés Con Fines Específicos Centrado En Los Estilos De Aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. 2004.

3. Castellanos, D. Una Reflexión sobre el Encuentro en la Formación Inicial a Distancia del Profesorado. Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona, 2002.

4. Castro, F, Ríos, R. e Izquierdo, A. El Trabajo Docente en la Educación a Distancia. Ponencia presentada al evento TELEDUC'2002. Palacio de las Convenciones, La Habana, 2002.

5. Figueredo, M. At Your Pace. Curso de Inglés para el contexto académico. Editorial Félix Varela, 2006.

6. Lima, S.; Silverio, M., Herrera, E. La Educación a Distancia y la Formación de Profesores en el Instituto Superior Enrique José Varona. Material en soporte digital. ISPEJV, 2002.

7. Morenza, L. Paradigmas contemporáneos del aprendizaje: De L. S. Vigotsky y Piaget al Procesamiento de la Información. Curso Pre-reunión, Pedagogía 99. Palacio de las Convenciones, La Habana, 1999.

8. O'Malley, M.J., Chamot, A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press, 1990.

9. Soca, M., Chiong, M.O. La formación profesional semipresencial ¿Una alternativa de estos tiempos? (Material en soporte digital) Facultad de Ciencias de la Educación. ISPEJV, 2002.

10. Vela, J. La nueva Universidad: necesidad histórica y responsabilidad social. Conferencia Inaugural en 6to Congreso Internacional de Educación Superior, 2008.

C. Cazañas Marisy, M. Batista (Cuba)

INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL DESARROLLO CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS TÉCNICAS

В данной статье анализируется проблема обучения английскому языку студентов технических специальностей с позиций коммуникативного подхода.

1. Introducción

La educación superior en Cuba, en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras respecta, tiene como uno de sus objetivos la vinculación del aprendizaje de idiomas con la actividad académica y profesional del

estudiante, de manera que el mismo tenga la posibilidad de mantenerse actualizado en su campo y pueda además intercambiar con otros profesionales de su rama. Por lo tanto, propiciar el acceso a la universidad posibilita un mayor desarrollo social, técnico, y cultural del futuro egresado con el fin de lograr un profesional competente y que pueda responder a las necesidades socio-históricas y culturales de su entorno.

De ahí que los docentes debamos profundizar en las concepciones teóricas y metodológicas referentes a la didáctica de lenguas para llevar a cabo la enseñanza de idiomas desde una perspectiva en la que el concepto de comunicación responda a las exigencias del mundo contemporáneo y pueda hacer que el estudiante constituya el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para de esa forma resolver los problemas a los que se enfrente como profesional.

Por lo que, para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de carreras técnicas y promover su formación cultural, es parte de una investigación que se realizó en el Departamento de Idiomas del Instituto Superior Politécnico José A. Echeverría, Cujae tomó como fundamento teórico los postulados del enfoque histórico-cultural y de la actividad, el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas y las tecnologías de la información y la comunicación.

2. Desarrollo

Desde hace mucho tiempo se han llevado a cabo estudios antropológicos, filosóficos, lingüísticos y psicológicos que han analizado la relación existente entre la cultura, el lenguaje y el conocimiento el cual se adquiere a través de la interacción del individuo en el medio social donde se desarrolla y a su vez influye en la formación del pensamiento.

Por tanto, el estudio del idioma inglés es un medio para transmitir e interiorizar la cultura no solo de los países que lo hablan como lengua materna en los diferentes continentes sino, sobre todo, en aquellos países del área caribeña con los que nuestro país mantiene relaciones, entre otras fuentes de interacción; ya que ambas, cultura e idioma, se complementan una a la otra y no es fácil separarlos debido a su gran influencia en el desarrollo cognitivo del individuo como ente social.

El aprendizaje del idioma inglés se presenta como una necesidad importante en el desarrollo de nuestra sociedad y por lo tanto constituye un objetivo primordial en la formación del estudiante de ingeniería que utiliza

las tecnologías en la preparación de todas sus actividades académicas las cuales van dirigidas no solo al desarrollo estructural del idioma sino también, a sus aspectos funcional, cultural y social.

Esta formación abarca la preparación de actividades comunicativas en el idioma inglés que le permitan al estudiante trabajar de forma individual para resolver problemas de su especialidad por medio de la consulta sistemática de la literatura escrita en inglés con vista a la obtención de conocimientos que son necesarios en el intercambio con otros estudiantes, con sus profesores, y en general, con especialistas en esta rama tanto en el ámbito nacional como internacional.

El ingeniero moderno en Cuba responde al desarrollo alcanzado por nuestro sistema educacional y deriva en la búsqueda de nuevas formas en la que la optimización de los recursos humanos y los recursos materiales están presentes para lograr una mejor organización, desarrollo y control del proceso docente-educativo.

Esto posibilita no sólo la formación de un profesional competente desde el punto de vista humanista sino también impulsa, promueve y desarrolla un ambiente socio-cultural cuyo objetivo principal es transmitir, y llevar a cabo a través de las instituciones culturales de mayor impacto de la localidad, múltiples actividades culturales, sociales, recreativas y de desarrollo local que gradualmente van contribuyendo a la transformación del territorio.

De esta forma el enfoque comunicativo rompió con la tendencia de hacer uso del idioma solo en términos de estructura, o sea la utilización del vocabulario y la gramática como único medio de comunicación. Es así, entonces que dicho enfoque presenta además la integración de las estructuras en funciones comunicativas donde el idioma se utiliza en un contexto determinado de acuerdo con la intención que persigue el hablante respetando el ambiente lingüístico y sociocultural donde se produce la comunicación

Para lograr un aprendizaje consciente y activo que tribute a la comunicación adecuada entre los estudiantes cubanos y extranjeros que componen los diferentes grupos de clase y demás miembros de la comunidad académica, se ha elaborado un material didáctico que incluye una serie de actividades que rompen con los esquemas tradicionales y hacen del alumno el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitarles el desarrollo de las habilidades lingüísticas, el reconocimiento y la utilización de los actos de habla del discurso científico requeridos para la interpretación de los materiales y la presentación de los mismos en

diversos contextos que abarcan desde una presentación en el grupo hasta la presentación en eventos. Se utilizan además, técnicas participativas con el fin de lograr una mejor comunicación en el intercambio que puede surgir al compartir las realidades entre aprendices de una segunda lengua con un nativo. Se proveen también formas de ayuda como tarjetas de estudio y la utilización de hipervínculos entre otros.

Se entiende por esta *práctica intercultural* el proceso dialéctico que se desarrolla entre las distintas culturas, la propia y la extranjera que conduce a una reflexión sobre dichas culturas y no solo adquieren las formas lingüísticas de dicha lengua sino también expresiones personales recíprocas.

La comunicación intercultural exige, por lo tanto, la capacidad de verse así mismo desde otra perspectiva y de describirse en otra lengua tal y como plantea Panikkar (2006) “El lenguaje no es intercultural hasta que no sobrepasa la frontera de la propia cultura.”

El perfeccionamiento de la enseñanza del Idioma Inglés presupone el tránsito hacia el desarrollo de aspectos de la comunicación que le permita al futuro ingeniero ser más competentes en la práctica de dicho idioma teniendo en cuenta el conocimiento sistémico el cual se refiere a la propiedades formales del idioma o sea los aspectos sintácticos y semánticos.

Por otro lado, se toma en cuenta el conocimiento esquemático el cual se adquiere en la interacción social, lo cual es muy común en el aprendizaje de una lengua extranjera, al recurrir a los esquemas preestablecidos para desarrollar el nuevo conocimiento.

El empleo de los medios de enseñanza y de las modernas tecnologías educativas adecuados a este tipo de enseñanza optimizan las ayudas pedagógicas que brindan los profesores en los diferentes roles que desempeñan, aprovechan al máximo su flexibilidad, y estructuración ya sea a través del uso de videos educativos, películas, cortos, etc. que reflejen elementos de la cultura de la lengua de llegada, para de esta forma continuar la práctica como futuro profesional.

Lo anterior presupone la necesidad de lograr que el trabajo metodológico en cada institución, departamento y personal docente tome en cuenta los aspectos abordados y se trabaje de forma colaborativa a partir de su basamento, “el aprendizaje colaborativo que a su vez, se sustenta en el cognitivismo y fomenta la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social” (Carrió, Ma Luisa).

Se rechaza la observación pasiva, la repetición, la memorización para promover la confrontación de opiniones, para lograr la excelencia

académica y revolucionaria de la Educación Superior en condiciones de pleno acceso. Así como los diferentes escenarios educativos que la modalidad semipresencial posibilita para incrementar el impacto social que la misma produce.

La participación concentrada de estudiantes de diferentes carreras en tareas de alto impacto social para el territorio debe constituir una de las formas principales de materializar estos conceptos en la práctica, durante el proceso de formación así como la relación de los estudiantes con los centros productivos a los cuales se les brinda servicio y a su vez se pone en práctica los conocimientos adquiridos en el período académico y posteriormente en la etapa profesional.

De esta manera el idioma inglés ocupa un lugar privilegiado en la formación integral del estudiante debido a que la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones las cuales constituyen un paradigma de representación de la información caracterizado por la interactividad comunicativa mediada por el uso de las computadoras. Las mismas sirven de apoyo en el proceso de aprendizaje de forma flexible; pues son procesos centrados en el estudiante con grados de libertad en el tiempo, lugar y métodos de enseñanza-aprendizaje que utilizan las tecnologías apropiadas en un entorno red o virtuales.

La multimedia, páginas Web interactivas y herramientas telemáticas de comunicación tanto sincrónica como asincrónica se utilizan en dependencia de las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes.

Según se plantea el uso del lenguaje y el aprendizaje de lenguas extranjeras son actividades sociales y suceden principalmente en situaciones que estimulen y propicien la negociación de los significados además de la colaboración de los estudiantes con otros estudiantes y con miembros de la comunidad. Ya que el aprendizaje de una lengua extranjera necesariamente implica el aprendizaje de una nueva cultura y de nuevos códigos de comunicación.

Por tanto, el idioma inglés debe cumplir la función de instrumento de trabajo y de cultura, además de la estrecha vinculación que éste debe establecer con las disciplinas de la carrera y las actividades que se diseñen para la práctica del mismo deben propiciar la creatividad y la colaboración entre lo estudiantes, de modo que también se formen en ellos cualidades de la personalidad. Por otra parte, deben tener un sentido personal para ellos y resultar una necesidad comunicativa real que refleje la vivencia y la cultura del profesional de ciencias técnicas en nuestro contexto histórico-social cubano.

3. Conclusiones

El nuevo contexto en el que se desarrolla la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad implica nuevas interrogantes acerca del método a utilizar para enseñar las lenguas, qué habilidades se deben desarrollar en los estudiantes, y cómo crear situaciones de comunicación que propicien la interacción comunicativa e intercultural de los mismos.

Uno de los rasgos distintivos de la enseñanza de un idioma desde el punto de vista comunicativo es la atención sistemática a los aspectos funcionales, estructurales y sociales del idioma.

Los profesionales comunicativamente competentes en lenguas extranjeras están en condiciones de realizar acciones de mayor alcance, en ambientes de mayores perspectivas de desarrollo y serán capaces de procesar cada vez mayor cantidad de información en esta lengua, así como desempeñarse adecuadamente en el contexto social donde lleven a cabo su labor.

BIBLIOGRAFÍA

Almaguer Riverón, Carmen. Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Programa de Doctorado Curricular, 2005.

Antich de León, Rosa: Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Editorial Ciencias Sociales. Habana, 1987.

Castells, M. La Era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Madrid: Alianza, 1997.

Castro Díaz Ballart, Fidel: Ciencia, Innovación y futuro, Ediciones Especiales, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 2001

Colectivo de autores. Amanecer del Tercer Milenio. Ciencia, Sociedad y Tecnología.. Editorial Científico Técnica., Ciudad de la Habana. Cuba, 2002.

El impacto social de las nuevas tecnologías. [http:// www.ull.es/publicaciones](http://www.ull.es/publicaciones). sitio web.

González-Manet, E. Nuevas Formas de Comunicación y Cultura: El impacto de las Nuevas Tecnologías. Editorial Pablo de la Torriente Brau, 1998.

Heredia Herrera, Ana. et.al. El correo electrónico como herramienta de expresión escrita y de apreciación cultural en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Universidad de Tarapacá, 2003.

[http:// www.monografias.com](http://www.monografias.com). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise98/html/trabajos/correo/>

<http://www.oei.es>. Sitio Web.

<http://www.ull.es/publicaciones>

Núñez Jover, Jorge: La ciencia y la tecnología como procesos sociales, Editorial “Félix Varela”. La Habana, 1999.

Panikkar, R. Paz e interculturalidad. Berlín: Herder, 2006.

Н.Г. Бурмакина (Красноярск)

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале немецкого, испанского и русского языков)

El artículo está dedicado al análisis de las diferencias culturales en la presentación institucional de los profesores, publicadas en páginas web de universidades en Rusia, España y Alemania.

В данной статье рассматривается институциональная визитная карточка преподавателя, публикуемая на университетских сайтах, и описываются межкультурные различия в презентации такой карточки в контексте русской, испанской и немецкой культур. Речь идет об информации, размещаемой на Интернет-страницах университетов в разделе «преподаватели» («сотрудники», «состав кафедры», «Profesores», «Personal de administración», «Personen», «Professorinnen und Professoren», «Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer» и др.).

Рассматриваемый тип текстов возник в российской лингвокультуре в последнее десятилетие и обязан своим появлением такому относительно новому каналу взаимодействия вузов со студентами, научным сообществом, абитуриентами, СМИ и др., как сайт высшего учебного заведения. Университетские сайты представляют собой новый социальный канал коммуникации. В России они стали активно появляться в последнее десятилетие. Сайт МГУ был создан в 1997 году, сайт НГУ – в 2003, сайт Московского физико-технического института – в 2001 году. Все вышесказанное позволяет назвать описываемые нами институциональные визитные карточки новой дискурсивной практикой академической коммуникации.

В немецком и испанском пространстве академического медиадискурса традиция общения вуза со студентами и обществом в целом

средствами Интернета несколько продолжительнее. Это позволило выработать определенные конвенции в написании подобных текстов. Однако в обеих культурах правила создания институциональных визитных карточек формировались под влиянием национальных особенностей, что привело к значительным различиям в их структуре.

Мы рассмотрели в общей сложности 100 институциональных визитных карточек преподавателей, размещенных на сайтах российских, испанских и германских университетов. Полученные нами данные позволили выделить в структуре карточек следующие разделы:

- антропоним представляемого лица (фамилия, имя, отчество в российском варианте; имя и фамилия в немецком; одно или два имени и две фамилии в испанском варианте);

- институциональная позиция;
- ученое звание;
- контактная информация: номер телефона, факс, рабочий адрес, адрес для почтовых отправлений, адрес электронной почты и др.

- сфера научных интересов;
- преподаваемые дисциплины;
- список научных публикаций;
- список методических публикаций;
- патенты;
- указание на публикации, готовящиеся к печати;
- образование: год окончания высшего учебного заведения, название вуза и специальности, тема диссертации, год защиты диссертации, тема докторской диссертации (в российском варианте);

- научные проекты, в которых принимал участие представляемый преподаватель;

- перечисление других университетов, в которых работал преподаватель;

- научные стажировки;
- повышения квалификации;
- перечисления имеющихся наград, почетных званий, заслуг перед университетом и обществом;

- членство в научных и иных сообществах;
- год рождения;
- ссылки для скачивания опубликованных статей;
- ссылки для скачивания методических и учебных материалов;
- ссылки на Интернет-страницы различных конференций, научных сообществ, библиотек и др.;

- ссылки на форумы, личные блоги и т.д.;
- часы консультаций (расписание консультаций, указания на возможность назначить встречу в другое время);
- методики, используемые в учебном процессе;
- продолжительность работы в данном университете;
- хобби;
- некоторые другие разделы (семейное положение, владение иностранными языками, юмор и т.д.).

Из всего перечисленного списка только указание антропонима обязательно, все остальные разделы встречаются в различных комбинациях и являются факультативными. Институциональная визитная карточка в русском и немецком вариантах в 68 % случаев снабжена фотографией. Изображения преподавателей из Германии, как правило, достаточно формальны, в российском варианте допускаются неформальные изображения. В рассмотренных нами институциональных визитных карточках на сайтах испанских университетов фотографии встретились только в 16 % случаев, представленные на них люди были консервативно одеты, имели сдержанные позы.

Коммуникативной ситуации, в которой функционирует институциональная визитная карточка, присущи следующие характеристики:

1. Официально-деловая функционально-коммуникативная сфера.
2. Адресантом выступает взрослый человек мужского или женского пола, с высшим образованием, либо обладатель ученой степени, занимающийся научной и/или педагогической деятельностью в области высшего образования. Адресантом может быть как само лицо, представляемое в институциональной визитной карточке, так и иной сотрудник кафедры (факультета и т.д.). В любом случае, карточка создается от имени университета, и кто бы ни был ее непосредственным автором, источником текста является университет.

3. Прогнозируемый адресат институциональной визитной карточки может быть представлен достаточно неоднородно, это:

а) студенты (целью обращения к данным текстам на сайте российского университета может стать стремление составить портрет преподавателя, с которым предстоит сотрудничать в процессе обучения, найти научного руководителя для дипломной, курсовой работы, для руководства диссертацией; студенты в европейском образовательном пространстве самостоятельно выбирают предметы для изучения, обращение к институциональным визитным карточкам преподавателей помогает определиться с выбором);

б) научное сообщество (причиной обращения к информации о преподавателе, ученом может быть потребность в установлении контактов в научной сфере);

в) абитуриенты, их родители, школьные учителя (могут обращаться к данным текстам с целью сделать выбор между различными вузами, предлагающими одни и те же специальности для изучения);

г) сотрудники университета – коллеги, руководство (используют данные визитные карточки как телефонный справочник для решения организационных вопросов);

д) любой другой адресат, желающий оценить научный и образовательный потенциал университета.

4. Взаимодействие адресанта и адресата опосредовано техническим устройством – компьютером – и осуществляется в письменной форме, что определяет темпорально-локальные характеристики коммуникативной ситуации. Общающиеся разделены во времени и пространстве, однако такое разделение имеет определенные ограничения. Во-первых, содержание институциональной визитной карточки на сайте университета периодически обновляется, следовательно, разделение во времени не может превышать срок, заданный периодичностью обновлений сайта; во-вторых, разделение в пространстве может быть как реальным, так и условным, студент может ознакомиться с визитной карточкой преподавателя на сайте университета, находясь в непосредственной близости, в одной аудитории с преподавателем.

5. Тематическая составляющая институциональной визитной карточки продиктована сферой ее функционирования (высшее учебное заведение, академическое сообщество) и коммуникативной интенцией пишущего сообщить фактическую информацию (телефон, адрес, должность и др.) и представить в позитивном ключе профессиональные достижения ученого, преподавателя.

6. Отношение субъекта речи к ее содержанию можно определить как нейтральное; для российского варианта характерны также позитивно окрашенные оценочные компоненты, например: «с *отличием* окончила Красноярский государственный университет», «*заслуженный* деятель науки и техники Российской Федерации», взаимодействие с языковым кодом стилистически нейтрально с отдельными вкраплениями лексики возвышенного стиля («*почетный член* Международного эконометрического общества», «Юбилейная медаль «*За доблестный труд в ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина*» (1970 г.)») и подчеркнута нормативно.

7. Также данным текстам, как мы уже упоминали, присуща ярко выраженная культурная специфика.

Доминирующей коммуникативной стратегией при создании институциональной визитной карточки выступает информативная стратегия. Реализуется она при помощи тактики передачи объективной информации: имя, адрес, сфера научных интересов представляемого лица и т.д. Данная стратегия сближает описываемый нами текст с телефонным справочником. Сопутствующей является стратегия самопрезентации, адресант стремится создать положительный образ, обозначить высокий статус ученого, преподавателя, вызвать доверие. Реализуется данная стратегия путем перечисления заслуг, публикаций, научных проектов, в которых было принято участие и т.д. Также мы полагаем, что в институциональной визитной карточке реализуется персуазивная стратегия, т.е. стратегия воздействия. Преподаватель (в первую очередь в европейском вузе) заинтересован в привлечении студентов на свой курс, визитная карточка на сайте университета должна способствовать выбору студентами дисциплины данного преподавателя. Коллеги – ученые, выступающие в качестве адресатов, также могут принимать решение о сотрудничестве с данным ученым, о привлечении его в совместные проекты, и содержание институциональной карточки должно этому способствовать. Реализуется данная стратегия, как и стратегия самопрезентации, путем приведения списка разного рода заслуг и достижений представленного лица, кроме того, путем использования языковых единиц, в семантике которых заключена положительная оценочность, например: «один из *ведущих* российских ученых-экономистов в области...», «*почетная* медаль в честь юбилея В.Г. Шухова», также путем использования относительных местоимений типа *самый*, наречий *очень*, *весьма* и др., способствующих усилению позитивного признака (Чернявская, 2006:30), например: «список *наиболее* значимых публикаций», «автор *выше* ста научных публикаций», «Ha participado, como investigador y como investigador principal, *en más de veinte* proyectos de investigación ...» (принимал участие в качестве исследователя и в качестве ведущего исследователя в *более чем* двадцати научных проектах ...).

Межкультурная вариативность коммуникативных интенций при создании визитной карточки преподавателя на университетском сайте находит свое выражение в следующих аспектах:

В российском варианте на первый план выходит стратегия самопрезентации, стремление подчеркнуть высокий статус описываемого

лица: «имеет Благодарственное письмо Губернатора Красноярского края, награждена Почетной грамотой Министерства образования и науки РФ», «Автор более 100 научных и методических работ в области теории и практики перевода, испанского языкознания, в том числе нескольких учебников и монографий».

Другую особенность, присущую только российскому варианту институциональной визитной карточки, иллюстрирует следующий пример: «Ректор Академии народного хозяйства при Правительстве РФ (1989-2002). За эти годы Академия превратилась в крупный центр переподготовки и повышения квалификации высших хозяйственных кадров, в одну из ведущих бизнес-школ». В данном случае имеет место планируемая непрямая коммуникация (Дементьев, 2006:140), адресату предоставляется возможность самостоятельно сделать вывод о высоких заслугах представляемого лица из описания ситуации. Академия превратилась в одну из ведущих бизнес-школ, следовательно, ректор достойно выполнял свою работу. Сам по себе факт использования непрямой коммуникации не является характеристикой только российского варианта визитных карточек. Когда адресат немецкого варианта институциональной визитной карточки видит значительный список научных публикаций, он также делает вывод о значимости автора этих публикаций в определенной области знаний. Однако именно в российском варианте упоминаются заслуги коллектива людей в институциональной визитной карточке конкретного преподавателя. Приведем еще один пример, иллюстрирующий данное явление: «Руководство написанием дипломной работы студента 5 курса очного факультета Юридического института Прозова Артема Петровича (имя изменено) по теме: «Признание ...». Дипломная работа участвовала в конкурсе на лучшую студенческую научную работу, проводившемся Ассоциацией юридических вузов РФ, и заняла первое место в номинации «Гражданское право», декабрь 2005 г.». Вывод, который должен сделать читатель данного текста, – безупречное руководство дипломной работой позволило достичь столь высокой ее оценки. При этом как бы опускается из виду тот факт, что дипломная работа – это результат совместного труда преподавателя и студента, причем студента даже в большей степени. Мы полагаем, что данный феномен объясняется тем фактом, что Россия в сравнении с Испанией и особенно ФРГ обладает ярко выраженной коллективистской культурой, человек, являясь членом определенного коллектива, чувствует свою сопричастность к успехам данной группы и считает такой успех своим личным достижением.

Испанский вариант институциональной визитной карточки узко ориентирован на предоставление контактной информации. Большинство карточек ограничивается следующими разделами: антропоним, институциональная позиция, номер телефона, факс, рабочий адрес, адрес электронной почты. Примечательно то, что испанские институциональные визитные карточки не содержат информацию об ученой степени представляемого лица. Мы полагаем, что данный факт иллюстрирует личностную ориентированность испанской культуры, что проявляется в нивелировании социально-ролевой идентичности общающихся, в противоположность статусной ориентированности российской культуры, в которой статусную принадлежность, в том числе наличие ученой степени, принято подчеркивать.

Для немецкой институциональной визитной карточки, в отличие от русской и испанской, характерна более ярко выраженная направленность на адресата, автор стремится упорядочить потенциальные контакты с адресатом: «Sprechstunde: nur nach Vereinbarung: Mo: 14–16 Uhr, Mi: 11–13 Uhr. Bitte Anmeldung per E-Mail» (Консультации только по предварительной договоренности: Пн.: 14.00 – 16.00, Ср.: 11.00 – 13.00. Записаться на консультацию можно по электронной почте.) В некоторых случаях институциональная визитная карточка становится площадкой для публикации текущих объявлений «AKTUELL (4.November 2010) Meine Sprechstunde muss am 9.11. ausfallen. Sie wird stattdessen am Mittwoch, den 10.11. um 16 Uhr stattfinden» (АКТУАЛЬНО (4 ноября 2010) консультация 9 ноября отменяется, переносится на среду 10 ноября, 16.00).

Л.В. Куликова, сопоставляя русский и немецкий коммуникативный стиль, отмечает, что между Россией и Германией существуют значительные различия в темпоральном аспекте, в частности немцы в большей степени, чем россияне, ориентированы на будущее (Куликова 2004:131). Наши наблюдения подтверждают этот факт. Приведем следующий пример: «Die Arbeit wird zur Publikation vorbereitet» (работа готовится к публикации); автор размещает информацию о неопубликованных материалах, появление которых в печати только планируется, демонстрируя таким образом уверенность в том, что данное событие в будущем непременно произойдет. Это явление полностью отсутствует в русских текстах и ни разу не встретилось нам в институциональных визитных карточках на испанском языке, также в тех, что были представлены в развернутом виде.

Проведенный анализ позволяет сделать выводы о том, что институциональная визитная карточка, являясь новой дискурсивной практикой академической коммуникации, с одной стороны, обладает универсальной структурой, с другой – характеризуется определенной культурной маркированностью. Она отражает различия, присущие академическому дискурсу в сопоставляемых культурах, такие как коллективизм и стремление подчеркнуть высокий статус в русской культуре, нивелирование статусных характеристик в испанском лингвокультурном сообществе, направленность на адресата и ориентированность на будущее, характерные для Германии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. М.: Гнозис, 2006. 376 с.
2. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур: Монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 196 с.
3. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2006. 136 с.

Т.С. Паниотова (Ростов-на-Дону)

НОВЫЙ СВЕТ И ЕВРОПЕЙСКОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ДИСКУРС

El artículo muestra cómo influyó el descubrimiento de América en el desarrollo de las humanidades europeas.

Цель настоящей статьи – показать значение открытия Америки для развития европейской философии, литературы, в том числе для формирования жанра литературной и социальной утопии.

1. Некоторые штрихи к историческому портрету эпохи

Открытие Америки 1492 году оказало глубокое воздействие на гуманитарную науку и художественную фантазию европейцев.

Вслед за донесениями и дневниками Христофора Колумба, которыми зачитывалась вся Европа, появились многочисленные «путевые заметки» его подражателей и последователей. Эти материалы различались по качеству и достоверности содержащейся информации, а потому имели неодинаковую ценность для истории. Однако значительная их часть прямо или косвенно служила формированию и развитию различных областей гуманитарного знания: этнологии, философии, социально-политической науки и др.

Содержащаяся в «меморандумах», «дневниках», «декадах» информация убеждала читателей, что существует не единственная модель общества, некогда сотворенного Богом, а множество обществ, по-разному организованных и управляемых. Отсюда следовали далеко идущие выводы о том, что общество имеет не божественное, а человеческое происхождение, что социальные структуры не постоянны, а изменчивы, зависимы от времени и пространства.

Мощный всплеск интереса к вновь открытым странам наблюдается с конца XV века. В XVII веке происходит широкое распространение сочинений, связанных с американской тематикой, сюжетами и образами Нового Света, хотя в целом они уже не являлись объектом столь пристального внимания ведущих деятелей культуры, как в предшествующем веке. Имена М. Лекарбо, Г. Сагара Теода, Дю Кре, Долье де Кассона, П. Бушэ, К. Леклерка, А. Биз, Рошфора, Г. Копье, отцов-иезуитов, авторов «Донесений» становятся более известны историкам-специалистам, чем литературоведам или деятелям искусства. Между тем в свое время брошюры с «Донесениями» иезуитов, ежегодно выходившие в знаменитой парижской типографии Себастьяна Крамуази с 1634 года, знала вся читающая Франция – от провинциальных дворян и буржуа до принцев крови. Французскую ситуацию можно с полным основанием экстраполировать на всю Европу.

Постепенно образ Нового Света приобрел ярко выраженное символическое значение. Именно Северная и Южная Америка, а не какие-либо другие континенты, с момента своего открытия сразу же были противопоставлены Европе как «старому» свету. С ними связывались идеи омоложения, нового рождения человечества, очищения от груза грехов, накопленных за тысячелетия европейской истории. В самых разных сочинениях того времени можно прочитать, что Америка – это «земной рай», место, где старые делаются молодыми, больные – здоровыми, где сосредоточены огромные бо-

гатства и неисчерпаемые природные ресурсы, где всем суждена долгая и счастливая жизнь. Отчасти это объясняется тем, что в колониях, где существовала возможность быстрого обогащения, стирались или становились менее резкими социальные границы. Кроме того, сама по себе новизна, поиски чего-то необычного, невиданного были чрезвычайно популярны и, как признают современные исследователи, служили сильным побудительным мотивом продолжавшихся исследований.

Таким образом, многочисленные стихи, пьесы, памфлеты, описания путешествий, исторические хроники, в которых зачастую было смешано реальное и фантастическое, внедряли сюжеты и образы, связанные с Новым Светом, в сознание европейцев.

2. Роль Америки в возникновении утопического жанра

Бесчисленные «Дневники путешествий» отвечали страстному желанию людей эпохи Возрождения узнать как можно больше об открытых странах. Америка в глазах человечества начинает определяться как возможное *поле реализации* наиболее полной свободы, счастья, справедливого распределения между людьми – как государство мечты, как Утопия. «Утопия была другим миром, новым миром, далекой, но теперь открытой реальностью, на самом деле находящейся там, за морями. Утопия была «Америкой», которая, возможно, и есть Эдем (и такой ей суждено было остаться вплоть до Скотта Фицджеральда – «нетронутым зеленым лоном нового мира, (пронизанного) музыкой последней и величайшей человеческой мечты ... о неимоверном будущем счастье» (Ласки 1991: 177). Само произведение, давшее наименование утопическому жанру, и то стало, как утверждает в одной из своих работ Ф. Аинса, «результатом шока», испытанного Т. Мором от знакомства с книгами путешественников XVI столетия.

Томас Мор, Френсис Бэкон, Томмазо Кампанелла не случайно избрали заокеанские страны прототипом своих идеальных государств. Многие характеристики их утопий вызывали ассоциации с вновь открытыми странами: удаленность от Европы, богатая экзотическая природа, простота нравов аборигенов, отсутствие частной собственности и т.д. Как считают многие авторы (Ф. Аинса, Д. Рамос Перес, И.Н. Осиновский и др.), сведения о вновь открытых землях Т. Мор вполне мог почерпнуть из писем Америго Веспуччи и труда Педро Мартира де Англериа “De Orbe Novo” (Осиновский 1978: 141).

Ф. Аинса прямо утверждает, что появление «Утопии» было следствием шока, испытанного Мором после знакомства с источниками, описывающими реалии Нового Света. Испанский ученый Деметрио Рамос Перес, рассуждая о популярности писем Веспуччи в Европе XVI века, настаивает на том, что автор «Утопии» читал «Введение в космографию» Мартина Вальдземюллера (1507), в которое вошли четыре письма Веспуччи. По мнению всех вышеназванных авторов, из этих сочинений Мор мог почерпнуть сведения об обитателях далеких островов, живущих согласно природе, не зная частной собственности, социального неравенства, презирая золото и драгоценные камни.

Одним из тех, кто вместе с информацией о заморских странах принес в Европу ростки идей, оказавших существенное влияние на формирование утопической мечты об идеальном обществе, был Инка Гарсиласо де ла Вега. Первое издание книги Гарсиласо «Подлинные комментарии, рассказывающие о происхождении инков, которые были королями Перу, об их идолопоклонстве, законах и правлении на войне и в мире; об их жизни и завоеваниях и обо всем том, чем была та империя и их государство до того, как пришли в нее испанцы» вышло в свет в Лиссабоне в 1609 году, а в 1723 книга была переиздана в Мадриде. Первый перевод был осуществлен на французский язык в Париже в 1633 году, а первое английское издание книги было осуществлено в 1678 году.

К 1623 году, когда было опубликовано произведение Т. Кампанеллы «Город Солнца», книга Инки Гарсиласо в Европе была уже широко известна. Позднее было замечено, что идеальный город Кампанеллы во многих отношениях имеет сходство с Куско, хотя сам Кампанелла в книге упоминает Перу лишь один раз, и то с негативным оттенком. Между тем, организация труда, управления, образования и воспитания, быта в его утопии во многом напоминают устои государства инков, о которых рассказывал в своей книге перуанский мыслитель.

Эта тема нашла освещение в интересной книге В.А. Кузьмищева «У истоков общественной мысли Перу», где высказывается предположение, что Кампанелла далеко не случайно назвал свою мечту о человеческом счастье «Городом Солнца» и что его повествование о соляриях складывалось под влиянием рассказов Гарсиласо о жителях таинственного царства Тауантинсуйу, поклонявшихся Солнцу как верховному божеству. Как заметил Кузьмищев, «в текстах обеих книг

имеется немало частных вопросов, поразительное сходство и даже совпадение трактовки которых вызывает не просто удивление, а желание понять и объяснить подобное явление» (Кузьмищев, 1979: 318).

Российский историк обратил внимание на следующие моменты. В Городе Солнца было четыре главных улицы – дороги, обращенные на четыре стороны света; и короли-инки разделили свою империю на 4 части и построили 4 главные дороги, соответственно частям света. Гарсиласо говорит как о «самом восхитительном сооружении» о трех великолепных стенах ограды в виде лестничных уступов; у Кампанеллы из лестничных уступов состоят семь оборонительных кругов Города Солнца. Стены столицы соляриев представляли собой своеобразное учебное пособие: гуляя по городу, дети получали знания из самых различных наук. Так, на внешней стороне первой стены находилось «...крупное изображение всей земли в целом; за ним следуют особые карты всевозможных областей, при коих помещены краткие описания в прозе обычаев, законов, нравов, происхождения и сил их обитателей...» (Кампанелла, 1954: 40). И у Гарсиласо «Город содержал описание всей империи», и, глядя на него, можно было как бы «...охватить взглядом всю империю в целом, словно в зеркале или на космографическом рисунке» (Гарсиласо де ла Вега, 1974: 448).

Еще более поразительны совпадения в социально-экономическом и политическом устройстве. Как у одного, так и у другого автора социально-экономической основой общества выступает община. В Городе Солнца граждане «все, в чем нуждаются, ... получают от общины, и должностные лица следят за тем, чтобы никто не получал больше, чем следует, никому, однако, не отказывая в необходимом...» (Кампанелла, 1954: 47). Таким образом «община делает всех одновременно богатыми и вместе с тем бедными: богатыми – потому что у них есть все, бедными – потому что у них нет никакой собственности» (Кампанелла, 1954: 71). Сходство обычаев Города Солнца и инкского Тауатинсуйу состояло и в универсализме тех знаний и умений, которые прививались гражданам, и в некоторых принципах управления государством.

Как можно объяснить подобные совпадения? Поскольку книга Гарсиласо вышла раньше, чем «Город Солнца» Кампанеллы, вряд ли можно говорить о заимствовании им идей у Кампанеллы. С другой стороны, можно усомниться и в том, что Кампанелла, находясь в тюрьме, имел возможность познакомиться с текстами Гарсиласо. Поэтому

Кузьмищев, ничего не утверждая категорически, подводит читателя к ответу, но не дает его, предполагая, что «приведенный выше сравнительный анализ текстов наталкивает скорее на положительный, нежели отрицательный ответ, но только наталкивает!» (Кузьмищев, 1979: 335).

Гарсиласо идеями своей книги оказал влияние на многих мыслителей. Особенно оно заметно в отношении французских социалистов-утопистов, в частности Морелли. В 1755 году Морелли опубликовал свое произведение «Кодекс природы, или истинный дух ее законов», в котором в переработанном виде присутствуют идеи Инки Гарсиласо. Другой автор, Луи Мерсье, в своей книге «Год 2440» (1772) прямо указывал на то, что коллективистская организация американского общества, о чем рассказал Инка в своей книге, послужила источником для утопии, которую он желает создать.

Многие современные исследователи задаются вопросом: а были ли создатели латиноамериканских утопий, в свою очередь, знакомы с творчеством европейских основоположников утопического жанра, и если да, то имело ли место взаимопроникновение идей?

Установлено, что первое, неполное издание на испанском языке «Утопии» вышло в Кордове в 1637 году, благодаря усилиям Х.А. де Меденилья-и-Порреса, рыцаря ордена Святого Якова спустя 121 год после появления оригинала на латыни. Отдельные экземпляры «золотой книжечки» вместе с миссионерами и переселенцами попадали в Новый Свет. Испанский ученый Ф. Лопес Эстрада сосредоточил внимание на выяснении места «Утопии» в практической деятельности миссионеров. В частности, он проанализировал деятельности Кироги, пытавшегося претворить в индейской среде идеалы Мора. Одновременно, по мнению данного автора, «Утопия» повлияла и на становление жанра испанской литературной утопии, что подтверждает обнаруженная в 1974 году рукопись «Синапии».

Проблеме влияния творчества Мора на практическую деятельность Кироги уделял большое внимание мексиканский ученый С. Савала. Он выдвинул гипотезу, что Кирога перевел первую часть «Утопии» Мора и в своей книге «Правила и ордонансы» воспроизвел некоторые порядки утопийцев. Другие авторы (М.Х. Фернандес, Х.А. Маравалль) предполагают влияние Т. Мора на знаменитого защитника индейцев Б. де Лас Касаса. Так, Х.А. Маравалль утверждает, что «Мемориалы» Лас Касаса написаны вполне в духе «Утопии». Что касается Инки Гарсиласо де ла Веги, то не существу-

ет никаких прямых свидетельств, подтверждающих, что он читал «Утопию». Вместе с тем, трудно предположить, что сама книга или высказанные Мором идеи о справедливом обществе не дошли до пытливого метиса.

В литературе были попытки проследить влияние утопических идей на более позднюю латиноамериканскую общественную мысль и практику. Так, диктатор Парагвая доктор Франсия полагал, что его правление наилучшим образом воплощает общественный идеал «Утопии». С. Родригес, учитель вождя латиноамериканской войны за независимость С. Боливара, писал, что идеальное государство Мора рано или поздно будет воплощено в жизнь в Америке. Ф. Миранда, один из выдающихся идеологов и вождей освободительной борьбы латиноамериканских народов за независимость в XIX веке, мечтал создать на развалинах колониальной империи совершенное государство по образу и подобию государства инков, описанного Гарсиласо де ла Вега. В XX веке кубинский ученый Иезекиль Мартинес Эстрада посвятил свое исследование «Новый Свет, остров Утопия и остров Куба» доказательству того положения, что описываемый Мором идеальный остров – это Куба, а Рафаил Гитлодей – это сам Педро Мартир. Предположив, что необходимые сведения Мор мог почерпнуть из вышедшей в Севилье на латинском языке в 1511 году третьей книги первой «Декады» Мартира, автор статьи обращал внимание на сходство в географическом описании обоих островов, природы и обычаев индейцев. Более того: он утверждал, что Педро Мартир принимал участие в плавании Х. Колумба 1493 года и вернулся в Испанию только в 1498 году, а, следовательно, нахождение итальянского гуманиста на Антильских островах совпадало со сроками пребывания Гитлодея в Утопии. Однако есть авторы, которые оспаривают эту точку зрения, указывая, что какие-либо исторические свидетельства, документально подтверждающие не только участие Мартира в путешествиях Колумба, но даже посещение им Америки, отсутствуют.

3. Концепты «естественного состояния» и «доброго дикаря» в философии и литературе Просвещения как рецепция реалий Нового Света

Открытие Нового Света оказало влияние не только на возникновение жанра литературной утопии, но и на теории общественного устройства эпохи Просвещения. Образ простодушного туземца, жи-

вущего в согласии с природой, занимает прочное место в европейской литературе начиная с XVI века. Прежде всего, «индейская тема» в это время широко дискутировалась практически всеми испанскими историографами конкисты. Разнообразные и многочисленные описания жизни индейцев, принадлежащие перу путешественников, конкистадоров, давали пищу для размышлений о соотношении культуры и натуры, варварства и цивилизации, о сущности «естественного человека», о принципах рационального устройства общества.

Как замечает С. Токарев, «продолженный в христианском учении о земном рае, утерянном первыми людьми, миф о Золотом веке оказал сильнейшее влияние и на европейскую науку Нового времени. Когда европейские мореплаватели в эпоху Великих географических открытий столкнулись с жителями внеевропейских стран, жившими первобытнообщинным строем,... они зачастую воспринимали их быт как подтверждение знакомой картины библейского рая – Золотого века. Отсюда идея о «добром дикаре», живущем по разумным законам природы. Эта идея часто встречается в литературе XVI (П. Мартир, М. Монтень и др.), в XVII Ж. дю Тетр), XVIII (Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро, И.Г. Гердер) и даже у ученых XIX веков, склонных идеализировать «естественное состояние древнего человечества (Л. Морган, Н. Зибер и др.)» (Токарев, 1980: 251-265).

В XVIII столетии американские сюжеты стали активно использоваться французскими просветителями – Монтескье, Вольтером, Руссо и др. Велись споры о роли редукций иезуитов, что вполне объяснимо: в условиях, когда приближалась революция, укреплялась вера в прогресс и счастливую судьбу человечества, утопия, осуществлявшаяся иезуитами, кому-то могла показаться образцом, которому стоит следовать. Одновременно в литературе развернулась полемика по вопросу о значении колонизации, о взаимодействии цивилизации (Европа) и варварства (индейский мир), политики и религии. В эти дебаты были втянуты известные просветители – Дидро, Вольтер, Монтескье, Д'Аламбер, нередко выступавшие с прямо противоположных позиций.

Из работ XVIII столетия, непосредственно посвященных или имеющих отношение к анализу деятельности иезуитов, достаточно указать наиболее известные: «De administratione guaranaica comparate ad Republicam Platonis commentarius» иезуита Хосе Мануэля Перамы, «La République des guaranies (1610-1768)» Кловиса Лугона, «История Парагвая» отца Шарлевуа и, наверное, самое знаменитое произведе-

ние в этом ряду – «Дух законов» (1791) французского философа Ш. Монтескье. В «Духе законов» Монтескье писал, что в Парагвае имелись те редкие учреждения, которые «созданы для воспитания народов в духе добродетели и благочестия». Иезуитам ставили в вину их систему управления, но «они прославились тем, что первые внушили жителям отдаленных стран религиозные и гуманные понятия».

Вольтер также не обошел своим вниманием деятельность отцов-иезуитов. В произведении «Кандид» Вольтер высмеивает уже сложившийся в европейской литературе образ «доброго дикаря» на примере индейцев-орехонов, вознамерившихся пообедать Кандидом и Какамбо. Одновременно философ иронизирует и по поводу добродетельных отцов-иезуитов, которые «владеют всем, а народ – ничем», заключая, что в мире «вряд ли найдется нечто более соответствующее разуму и справедливости». Таким образом, если одни исследователи считали практику иезуитов осуществлением идеалов платоновской республики и практическим воплощением лучших европейских утопий, то другими она расценивалась как недостойная эксплуатация коренного индейского населения.

Многие европейские философы в качестве источника информации об Америке использовали книгу Гарсиласо. Опираясь на нее, Монтескье утверждает, что не все народы развиваются линейно, прогрессивно, что каждый народ имеет свою траекторию и ритм развития. Дидро также читал Гарсиласо и использовал полученные из его трудов сведения при создании совместно с аббатом Рейналем третьего тома «Философской и моральной истории Индий». В те же годы философ написал для «Энциклопедии» биографию перуанца Пабло де Олавиде. Мармонтель, сочиняя свою философско-историческую новеллу «Инки, или разрушение Империи в Перу», использовал в качестве источников труды двух авторов: Лас Касаса и Гарсиласо. Труды Гарсиласо неоднократно переводились и переиздавались. На французском издании 1744 года, состоящем из двух маленьких томов, имеются пометки Вольтера, Дидро, Д'Аламбера, Гольбаха и др.

Заложенная Х. Колумбом, П. Мартиром и Лас Касасом традиция изображения индейцев Нового Света как идеальных существ позднее получила развитие в просветительской, сентименталистской и романтической литературе XVIII–XIX веков, в которой индеец стал объективацией «естественного человека», от природы наделенного всеми гражданскими и личными добродетелями. При этом многие сторонники теории «естественного

человека» прямо опирались на описания быта индейцев у вышеназванных авторов. Ронсар прославлял «Золотой век», в котором живут индейцы Америки, а американским сюжетам уделяли внимание и такие авторы, как Рабле, Монтень, Бодэн, Ле Руа. Постоянный интерес проявлял к Америке Вольтер. Наряду с «Комментариями» Гарсиласо, философ читал «Ауракану» Алонсо Эрсильи, цитировал этих авторов в своих работах, зачитывал отрывки из их книг в салонах.

Монтень в эссе «О каннибалах» противопоставлял естественную жизнь индейцев морали и поведению цивилизаторов. Философ писал: «Они (индейцы) все чаще пребывают в такой чистоте, что я порой досаую, почему сведения о них не достигли нас раньше, в то время, когда жили такие люди, которые могли бы судить об этом лучше, чем мы. Мне досадно, что ничего не знали о них ни Ликург, ни Платон; ибо то, что мы видим у этих народов своими глазами, превосходит, по-моему, не только все картины, которыми поэзия украсила золотой век, и все ее выдумки и фантазии о счастливом состоянии человечества, но даже и самые представления и пожелания философии» (Монтень, 1979: 191-192).

Подводя итог, можно сказать, что чисто познавательный интерес к Новому Свету и его обитателям в итоге привел к формированию ряда научных и художественных направлений. В философии Просвещения актуализировались концепции «доброго дикаря», «естественного права», «естественного состояния»; сложилась теория «общественного договора», объясняющая происхождение государства и социума; а мечты человечества о лучшем будущем обрели форму литературной и социальной утопии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гарсиласо де ла Вега, Инка. История государства инков. Литературные памятники. Л., 1974.
2. Кампанелла, Т. Город Солнца. М., 1954
3. Кузьмищев, В.А. У истоков общественной мысли Перу. М.: Наука, 1979.
4. Ласки М. Утопия и революция. Утопия и утопическое мышление. М.: Прогресс, 1991.
5. Монтень М. Опыты. М., 1979.

6. Осинковский Н.И. Томас Мор: утопический коммунизм, гуманизм, реформация. М.: Наука, 1978.

7. Токарев, С.А. Золотой век. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2-х т. Т.1. М.: Советская энциклопедия, 1980.

О.В. Федосова (Волгоград)

ПОНЯТИЕ «LA MUERTE» В ИСПАНСКОЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА

El objeto de análisis en este artículo es el concepto de la Muerte en la comunidad española lingvokulturnom lenguacultural?

Несмотря на универсальный характер феномена смерти для человека как части живой природы, каждый отдельно взятый этнос и/или нация осмысливает и переживает данное явление по-своему, что находит свою непосредственную проекцию в национально-этнических картинах мира. Так, смерть как явление в концептуальной картине мира каждого отдельно взятого этноса и/или нации занимает определенную ступень в иерархической системе ценностей, принятой в каждом культурном сообществе и определяемой религиозными, социально-историческими, природно-географическими и иными факторами. В связи с этим смерти отводится различное – бóльшее или меньшее – место в духовной и материальной жизни различных национально-культурных сообществ, смерть как явление обладает разным уровнем значимости, переживаемости как для отдельного человека, так и для сообщества в целом. Безусловно, сегодня, в период глобализации, диктующей общие законы виденья мира, тем более, когда речь идет о европейской стране, наблюдается процесс нивелировки этих различий, но определенная специфика, объективируемая в отдельных чертах национальной ментальности и, как следствие, материализующаяся в сохраняемых традициях, искусстве, языке, речеповеденческих особенностях, остается.

В испанской национальной картине мира la muerte ‘смерть’ выступает краеугольным понятием, которое не только во многом определяет национальную испанскую ментальность, но и отражает

присущую ей двойственность, противоречивость, проявляющуюся в непосредственной оценке и восприятии данного феномена. Так, исторически отношение к смерти в пространстве испанской концептуальной картины мира характеризуется двумя противоположными подходами, в основе которых лежат две различные системы ценностей – теоцентричная и антропоцентричная.

В теоцентрической системе ценностей сама жизнь обретает смысл через смерть, понимаемую как приобщение к Богу, а значит, как достижение вожеленного бессмертия. При таком понимании смерть становится апофеозом жизни, высшей точкой ее реализации. Такое восприятие смерти находит свое воплощение в испанской поэзии, живописи, философии, музыке, архитектуре.

Национальной метафорой такого понимания смерти, воплощенной в камне, считается монастырь Эль Эскориал (Ортега-и-Гассет, 2003; Zambrano, 2002). «Краеугольный камень нашей поэзии», – называет его Х. Ортега-и-Гассет. А облака над ним – это «<...> испанские облака, клубящиеся вертикальным занавесом, переполняя высь барочным восторгом, – те самые облака, которые златобиты и ваятели размещают позади своих склонивших чело Христов, облака славы и торжества над смертью. Монастырь – словно гигантская гробница, а небо над ним будто сцена, приготовленная для воскресения» (Ортега-и-Гассет, 2003: 210).

Другой метафорой такого понимания смерти является известное полотно Эль Греко, хранящееся в стенах этого же монастыря. Картина называется «Святой Маврикий», на ней гений Испании изобразил момент наивысшего напряжения людей во время их готовности принять смерть во имя Господа: «Вы готовы умереть во имя Христа – благодарю вас, не отстанем же от наших товарищей», – с такими словами обращается будущий святой к своим солдатам» (Ортега-и-Гассет, 2003: 212). Анализируя сюжет картины, Х. Ортега-и-Гассет пишет: «Они группа заговорщиков, только сговор их о собственной гибели. Я бы назвал картину “Приглашением к смерти”» (Там же). Далее писатель отмечает, что на этой картине «в одной руке Святого – этой воплощенной убежденности в миг, когда словами он приглашает друзей умереть, – скрыт целый этический комплекс» (Там же). Этот этический комплекс является национальным испанским этическим комплексом и отражает свойственное испанцем представление о смерти. В момент, который изображает художник, Маврикий находится, по мнению испанского философа, «на вершине земного

пути, он поступается жизнью, чтобы обрести ее вновь» (Ортега-и-Гассет, 2003: 212). Конечно, в повседневной жизни «неистребимое плебейство подталкивает нас мерить жизнь масштабом самых бездарных ее часов», отмечает писатель. И в повседневной жизни, «изверившись в героическом, испанец подозрителен к любому движению, если за ним – образцовые поступки и высокие чувства», но в глубине души, «в глубинной сути личности», для испанца «отказ от жизни становится высшим утверждением личности – возвращением с периферии существования к его духовному центру», а «воля к смерти – это всегда залог воскресения» (Там же: 214).

Такое понимание смерти заставляет испанца осознанно или бессознательно искать смерти. Коррида, эта национальная забава, излюбленный испанский вид спорта, есть не что иное, как игра со смертью. Тореадоры почитаются как национальные герои Испании именно потому, что воплощают живущую в глубине души каждого испанца тягу к смерти. «Испания – это единственная страна, где смерть украшают всеми красками и превращают в спектакль», – пишет Ф. Диас-Плаха, имея в виду корриду (Díaz-Plaja, 2004: 201).

То же чувство влечет и Дон Хуана (как воплощение, архетип испанского характера), заставляя его играть со смертью, и, в конце концов, приводит к ней.

Эта же тяга к смерти ведет Кармен, играющую чувствами Хосе и прекрасно отдающую себе отчет о неизбежных последствиях этой игры.

С другой стороны, именно смерть является первопричиной того «трагического чувства жизни», которое, по мнению Мигеля де Унамуно, характеризует испанцев. «То, что я называю трагическим чувством жизни у людей и народов, – пишет М. де Унамуно, – есть, по крайней мере, наше, испанское, трагическое чувство жизни, чувство испанцев и испанского народа, как оно отражается в моем сознании, которое является сознанием испанским, в Испании рожденным» (1997: 272). Это трагическое чувство жизни, присущее испанскому национальному сознанию, вытекает из страстного желания бессмертия или, иначе говоря, страха смерти, «голода по бессмертию», в результате чего вся жизнь переживается «как преодоление смерти». «Быть, быть всегда, быть без конца, жажда бытия, жажда еще большего бытия! Голод по Богу! Жажда любви, увековечивающей и вечной! Быть всегда! Быть Богом!» – таков смысл жизни в испанской теоцентрической системе ценностей, озвученный М. де Унамуно (1997: 58).

Трагическое ощущение жизни в осознании постоянного присутствия смерти широко отражено в испанской литературе. «Que yo, Sancho, nací para vivir muriendo», – говорит Дон Кихот. «¡O condición mortal! ¡Oh dura suerte, / que no puedo querer vivir mañana / sin la pensión de procurar mi muerte!» (О смертный жребий, о удел злосчастный! / И дня нельзя прожить наверняка, / не домогаясь смерти ежечасно! – Перевод А. Косс) (Испанская поэзия..., 1984, с. 272–273), – так формулирует это ощущение Франсиско де Кеведо. Но трагическим ощущением жизни в осознании постоянного присутствия смерти пронизана не только поэзия испанского барокко (Ф. де Кеведо, Л. Де Гонгора, П. Кальдерон и др.), им отмечена и поэзия представителей «поколения 1998-го года», и творчество «поколения 1927-го года», ярчайшим образцом которого является поэзия Ф. Гарсия Лорки, питающаяся из живого источника народных испанских песен и андалусийских пейзажей.

Смерть внушает безотчетный и подлинный страх. Именно поэтому коррида, как и другие подобные ей национальные способы развлечения, – это еще и вызов смерти, желание посмеяться над ней, преодоление собственного страха. Смерть для испанца – это в то же время «пружина жизни», именно ощущение неизбежности смерти придает жизни смысл, заставляет ощущать ее пульс, переживать ее сознательно. «Мысль о том, что мне предстоит умереть, и тайна того, что будет потом, – это пульс моего сознания. Когда я созерцаю безмятежное зеленое поле или ясные очи, из которых выглядывает родная и близкая мне душа, мое сознание растет и ширится, я чувствую диастолу души и впитываю в себя окружающую меня жизнь, и я верю в свое будущее; но тотчас же таинственный голос нашептывает мне: «Ты перестанешь существовать!», меня накрывает крыло Ангела смерти, и систола души затопляет мое духовное нутро кровью божества» (Унамуно, 1997: 59).

Однако есть и другое восприятие смерти, определяемое антропоцентричной системой ценностей, характеризующей народный тип ментальности испанского коллективного сознания. Нигде различие между двумя ценностными подходами, лежащими в основе испанской концептуальной картины мира, не отражено лучше, чем в словах Дон Кихота: «Yo, Sancho, nací para vivir muriendo, y tú para morir comiendo» (Cervantes // <http://www.spanisharts.com/books/quijote/2capitulo59.htm>). Так, для Дон Кихота «жить умирая» – значит жить, обретая бессмертие, то есть выстраивать свою жизнь в

соответствии с теоцентрической системой ценностей. Все поступки Дон Кихота, вся линия его мыслей и поведения выстроены таким образом, чтобы завоевать любовь Бога и через эту любовь достичь бессмертия. Для Санчо же главным в жизни являются плотские радости, среди которых на первом месте стоит еда. Его жизненная философия и отношение к смерти воплощены в пословице: «Muera Marta, у muera harta» (в пер. Н. Любимова: «Кто поел всласть, тому и смерть не напасть») (Сервантес, 1970: 432), которую он сам же объясняет следующим образом: «yo tiraré mi vida comiendo hasta que llegue al fin que le tiene determinado el cielo». С точки зрения Дон Кихота, такое проживание жизни не дает права на любовь Бога, а значит, и на бессмертие, следовательно, каждый проживаемый таким образом день приближает Санчо к финальной точке его жизни, то есть к смерти.

В плоскости народного сознания смерть лишена своего трансцендентного смысла, она воспринимается как одна из необходимых фаз естественного природного круговорота, но имеет амбивалентный характер, выступая одновременно как конец и начало жизненного цикла, и, таким образом, обретает сакральный характер. Это не значит, что в такой концепции смерть лишается и своей пугающей силы: она пугает, и именно поэтому в народном сознании смерть часто персонифицируется, отелеснивается, то есть предстает не как некое абстрактное и пугающее своей неизвестностью понятие, а как конкретный образ.

Такое отношение к смерти находит свое непосредственное выражение в обиходном дискурсе, объективируясь в поистине огромном количестве циркулирующих здесь эвфемистических синонимов: la catrina 'Катрина' (от Catarina), la rera 'Пепа' (уменьш. от женского имени Josefina) la calavera 'череп; гуляка', la grulla 'женщина легкого поведения', la pelleja 'потаскуха', la china 'китайка; шлюха', la afanadora 'труженица', la amada inmóvil 'неподвижная любовница', la cabezona 'упрямая; головастая', la cruel 'жестокая', la desdentada 'беззубая', la dientona 'зубастая', la pelona 'плешивая', la libertadora 'освободительница', la igualadora 'уравнительница', la raserá 'уравнительница, la bien amada 'сильно любимая', la malquerida 'нелюбимая', la indeseada 'нежеланная', la patrona 'хозяйка', la segadora 'жница', la llorona 'плакальщица', la enlutada 'одетая в траур', la huesuda 'костлявая', la apestosa 'зловонная', la hedionda 'смердная', la dama del velo 'дама с вуалью' и другие.

В народно-карнавальной концепции мира, как это демонстрируют приведенные выше примеры, смерть часто предстает в своем сниженном, смеховом, уродливом аспекте, в результате чего она лишается всякого пафоса и серьезности и, как и всякий объект карнавального мира, становится частью изнаночной действительности. Эвфемизмы *pelar gallo* (букв. 'ощипать петуха'), *quedarse frito* (букв. 'зажариться'), *quedarse tieso* (букв. 'окоченеть'), *chupar farros* (букв. 'сосать ячмень'), *colgar los guantes* (букв. 'повесить перчатки'), *colgar los tenis* (букв. 'повесить теннисные ракетки'), *doblar el petate* (букв. 'свернуть циновку; свернуть пожитки'), *entregar el equipo* (букв. 'сдать снаряжение'), *hincar el pico* (букв. 'воткнуть клюв'), *estirar la pata* (букв. 'протянуть лапы'), *estar en el bolsillo de cura* (букв. 'находиться в кармане у священника'), *caducar* (букв. 'выйти из употребления') в значении *morig/morirse*, *estar muerto* 'умереть; быть мертвым' также имеют ярко выраженную смеховую основу.

Смерть в народном сознании – это амбивалентный образ, несущий в себе одновременно идею конца и начала, разрушения и зарождения, то есть в понятии «смерть» изначально заложена идея будущей жизни. Не случайно смерть в эвфемистической материализации предстает в образе женщины, причем женское начало подчеркивается: она и любовница, и мать, и шлюха, и дама, и желанная, и нелюбимая, но это всегда женщина. Иногда смерть предстает в собирательном женском образе: *Catrina*, *Pera*. В этом смысле интересно, что *pera* имеет и другое значение: это еще и 'зернышко, семечка, семя', что прямо указывает на то, что понятие «смерть» в народном осмыслении мира включает в себе сему потенциального присутствия новой жизни. Эту же идею включает в себе эвфемизм *pringar(la)* → *morig* 'умереть', который имеет прямое значение 'сделать ее беременной'.

Следует добавить, что, являясь одним из наиболее переживаемых понятий в испанской картине мира, *la muerte* провоцирует также возникновение и функционирование значительного количества дисфемизмов, большее число которых заимствовано из жаргонной лексики, как, например: *espicharla*, *cascarla*, *desdeñarla*, *diñarla*, *palmarla*, *petatearse*, *pirarse*, *torcerse*, *felparse*, *irse al hoyo*, *ir(se) a criar malas*, *ir(se) a alimentar gusanos*, *enfriarse* в значении *morig/morirse* 'умереть'.

С другой стороны, сегодня испанская национальная ментальность испытывает колоссальное давление со стороны западного образа жизни и мышления, что оказывает влияние не только на ценностные ориентиры общества в целом, но и на его отношение к

онтологическим понятиям. Свою роль играет также нарастающее распространение атеизма, характеризующее испанское общество в постфранкистский период. Под влиянием этих факторов меняется, в том числе, и отношение к смерти, которая все чаще воспринимается как обыденный факт, как неизбежное завершение естественного процесса. «Но факт этот неприятен, он ставит под удар все наши идеи и смысл жизни <...>» (Пас, 2000: 174–175). Именно поэтому для современного западного общества характерно стыдливое умалчивание смерти. «Нынешний мир живет так, словно смерти нет. Никто не принимает ее в расчет. Напротив, ее сплошь и рядом упраздняют <...>. В Нью-Йорке, Париже и Лондоне слова “смерть” не услышишь: оно жжет губы» (Там же: 175). Такое новое отношение к смерти приводит к изменениям в испанской концептуальной картине мира, рождает в испанском обществе новую мотивацию к эвфемизации понятий концептосферы «смерть».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ортега-и-Гассет, Х. Бесхребетная Испания: пер. с исп. М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003. 269 с.
2. Пас, О. День всех святых, праздник мертвых // Освящение мига: Поэзия. Философская эссеистика / пер. с исп. Б. Дубина. СПб.: Симпозиум, 2000. С. 165–182.
3. Унамуну, М. де. О трагическом чувстве жизни у людей и народов. Агония христианства: пер. с исп. Киев: Символ, 1996. 416 с.
4. Díaz-Plaja, F. El español y los siete pecados capitales. Madrid: Alianza Editorial, 2004. 321 p.
5. Zambrano, M. España, sueño y verdad. Barcelona: Edhasa, 2002. 313 p.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Испанская поэзия в русских переводах: сб. на исп. яз. с параллельным русским текстом / Сост. С. Гончаренко. 2-е изд. М.: Радуга, 1984. 720 с.
 2. Сервантес Сааведра, М. де. Хитроумный идалго Дон Кихот Ламанчский: В 2 ч. / Пер с исп. Н. Любимова. М.: Худож. лит., 1970. Т. II. 559 с.
- 312

3. Cervantes Saavedra, M. de. El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha / M. De Cervantes Saavedra // URL: <http://www.spanisharts.com/books/quijote/2capitulo59.htm> (дата обращения: 25.03.2011)
4. Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española / red. C. Planas Vilafranca, C. Morales Ruiz, D. Moran Pérez, I. Ramírez Zamora. Barcelona: LARROUSSE EDITORIAL (VOX), 2007. 789 p.
5. Lechado García, J. M. Diccionario de eufemismos y expresiones eufemísticas / J. M. Lechado García. Madrid: Editorial Verbum, 2000. 216 p.
6. Rodríguez Estrada, M. Creatividad Lingüística: Diccionario de eufemismos / M. Rodríguez Estrada. México: Editorial Pax México, 1999. 177 p.
7. Sanmartín Sáez, J. Diccionario de argot / J. Sanmartín Sáez. Madrid: ESPASA, 2003. 877 p.
8. Simeonova, S. Vocabulario del español coloquial / S. Simeonova. 2-a ed. Moscú: Editorial URSS, 2006. 232 p.

Л.Е. Яковлева (Москва)

ФИЛОСОФСКИЕ ТРАДИЦИИ ИСПАНИИ И РОССИИ В КОНТЕКСТЕ КОМПАРАТИВИСТИКИ

El propósito de este estudio es comparar las tradiciones filosóficas de España y Rusia sobre la base de la investigación transcultural, desarrollado en la filosofía comparada.

Новое звучание в контексте постмодернистского «децентрированного» образа истории философии приобрела проблема соотношения универсального и локального в мировой философии. Культурологический метод историко-философского познания, ставящий философствование в функциональную зависимость от историко-культурных традиций конкретного сообщества, начинает вытеснять логический метод, доминировавший в теории историко-философского процесса, начиная с Г.В. Гегеля. В этих условиях актуализируется интерес как к возможностям философствования вне европейской традиции, так и к многообразию национальных форм философствования внутри европейской традиции.

Целью данной работы является сравнение философских традиций Испании и России на основе метода кросскультурного исследования, разработанного в философской компаративистике.

Чем шире горизонт возможностей сравнения, как указывал К. Ясперс, тем явственнее проступает общее и выделяется чуждое. В то же время сравниваться должны всегда лишь сопоставимые предметы. Исходя из этих простых соображений в качестве объектов сравнения выбраны столь близкие и в то же время самобытные философские традиции, как испанская и русская. По мнению известного французского историка М. Блока, компаративистика играет в работе историка роль эксперимента. Этот метод позволяет установить такие связи между явлениями, которые невозможно найти иным путем.

Испания и Россия выбраны в качестве объектов сопоставления не случайно. Процессы исторического развития Испании и России характеризуются рядом существенных совпадений: обе страны складывались и развивались в пограничных зонах, на окраинах Европы, будучи – каждая по-своему – зонами взаимопроникновения западной и восточной культур. Практически одновременно в этих странах началась борьба против социального гнета, вдохновленная идеями просветителей. Сходный характер имели национально-освободительные войны против наполеоновской Франции и этапы революционной борьбы. Прерывность в интеллектуальной жизни обеих стран, периодическое разделение нации на два противоположных лагеря, истреблявших друг друга, смена периодов изоляции и общения с другими европейскими странами, несколько волн эмиграции в XX в. – общие черты исторического развития Испании и России.

Испанская культура как продукт средиземноморского евразийско-африканского культурного синтеза сыграла важнейшую роль в формировании латиноамериканской культуры. Это обусловило огромный и устойчивый интерес испанской философии к поискам национальной традиции, к осознанию своеобразных черт Испании как некоторой целостности, к разрешению вопроса о соотношении общего и особенного, универсального и локального в мировом философском процессе. Русская культура также носит синтетический характер, соединяя в себе традиции византийской культуры, монгольской государственности, церковно-славянской литературно-языковой традиции. Осознание России как некоторой целостности, самобытного культурно-исторического типа и даже как цивилиза-

ции – главный стержень философских поисков нации на протяжении XIX–XX веков.

Становление наций как субъектов культурного творчества существенным образом видоизменило представления о философии, усилив в первую очередь ее мировоззренческие функции. В философии XX века стремление к осознанию своего национального характера усилилось настолько, что Х. Ортега-и-Гассет отказывал философии в праве именоваться философией, если она не является национальной. В отечественной литературе последнего десятилетия обсуждение национальных особенностей философии актуализировалось, прежде всего, в связи с освоением и открытием для себя «закрытого» идеологическими табу мира русской философской культуры рубежа XIX и XX веков. Немалое значение имело и кардинальное изменение социально-экономической и социально-политической ситуации России, приведшее к кризису духовных ценностей. Перефразируя выражение испанского философа М. де Унамуно, можно сказать, что у многих российских философов «болит Россия». Десятилетняя дискуссия о самобытном характере русской философии завершилась возрождением поляризации двух решений: русская философия как русское проявление мировой философии находится еще в стадии формирования и русская философия – это наиболее яркое выражение неклассической парадигмы в философии.

Нации как субъекты культурного творчества не естественные социальные общности, а продукт межсубъектной коммуникативной деятельности в рамках культурно-исторической общности. Поэтому, оценивая национальную философскую традицию, мы должны учитывать не только логическое единство и теоретическую последовательность созданной ею картины мира, но и способность влиять на деятельность людей, становиться элементом их духовной жизни. Что же касается философской традиции и индивидуального философа, есть определенный нюанс, который необходимо отметить. Для того чтобы результаты деятельности отдельного философа стали национальным достоянием, недостаточно формальной принадлежности к данной нации. Необходимо, чтобы его философские изыскания, во-первых, внесли вклад в гуманизацию данного народа, во-вторых, вписывались своими корнями в предшествующую философскую традицию, в-третьих, отражали самые злободневные проблемы своего времени, помогали найти ответы на них, в-четвертых, были связующим звеном с мировой культурной традицией

Так, деятельность поколения 98-го года в Испании – широко-го идеологического течения философов и литераторов, ставившее перед собой цель «возрождения Испании», внесла решающий вклад в определение национальной философской культуры как обслуживающей либерально-политическую жизнь. Все представители испанской мысли этого периода исходили из предположения, что существует национальная ментальность (кастильского происхождения), которая длится на протяжении столетий и выражается в языке, литературе, искусстве. В то же время представители данного движения стремились дать такую интерпретацию этой ментальности, которая могла бы служить как обоснованием либеральной политики, и в этом смысле противостоять национально-католическим, традиционалистским интерпретациям национальной идентичности, так и идентификации основных характеристик испанской культуры. Значительный вклад в либеральную концепцию испанской культуры внесли «историческое мышление» краулистов, идеи Унамуну об интраистории, кихотизме и трагическом чувстве жизни, асоринская интерпретация испанской литературы, общества и географии, исследования основанной Менендесом Пидалем филологической школы, «испанский взгляд на мир», занимающий значительную часть эссе Х. Ортеги-и-Гассета о литературе и искусстве, заново открытое поколением 98-го года искусство Эль Греко и Веласкеса, публикация классиков кастильской литературы, поэзия Антонио Мачадо, особенно его «Поля Кастилии», деятельность Центра исторических исследований, возглавляемого А. Кастро.

Национальная философская традиция – это типологическое понятие, конструируемое методом последовательной содержательной экспликации наиболее существенных исходных установок национального мировоззрения и способов их передачи в эволюции философской мысли. К числу основных параметров Национальной философской традиции, задающих связь между различными ее этапами, можно отнести инвариантные философские идеи, философы, темы, установки; эпистемологический статус философского познания; общую картину мира, соотношенную с языковой картиной мира данного народа и определенную для каждого сообщества иерархию социальных ценностей. Введение этого понятия в методологию социально-философского исследования позволяет конкретизировать представление о мировой философии как диалоге различных Национальных философских традиций, выявить их интегративную роль

в различных культурах. Ведь именно Национальная философская традиция задает параметры отношения к философским традициям других народов, к освоению достижений других философских культур (Соколов / Яковлева, 2003: 34-53).

Особенностью исторического развития Испании и России является синтетический характер культур, раздвоенность национальной жизни, многоуровневый характер идентичности, особые представления о своей исторической миссии, что позволяет найти достаточные основания для выявления сходных черт в философском развитии Испании и России в XX веке (Яковлева, 2003). К их числу относятся длительное забвение значительной части истории отечественной философии, выполнение литературой информативной, интегрирующей и стимулирующей национальное сознание функции, обостренный интерес к философско-историческим и метафизическим проблемам.

Склонность испанского народа к импровизации, бессознательному творчеству, интуитивному видению мира привели к тому, что испанское мышление, богатое в деталях, всегда было бедным методически, ему не была присуща интеллектуальная дисциплина или дисциплина метода. О необходимости самодисциплины для выработки испанской интерпретации мира писал Ортега в письме Унамуно: «Выврать с корнем веру в гения – чистую случайность – и взрастить талант – вот что было бы настоящим благодеянием и для Испании, витающей в облаках, и для России» (Ортега-и-Гассет, 1994: 291)». Осознание традиций во временном плане, связь внутри одной и той же эпохи устанавливалась в Испании только в «пограничных ситуациях», когда душа народа была охвачена какой-то высшей страстью, целью. Например, в период Реконкисты, многовековой борьбы за изгнание мавров с полуострова, в период Реформации или колонизации Нового Света. Все эти важнейшие события испанской истории, так или иначе, были связаны с религиозным фактором, с мессианским проектом создания на основе католицизма надевропейской супернации.

По общему мнению исследователей истории испанской философии, влияние католицизма на испанскую культуру относится к одному из ведущих типологизирующих признаков испанской философии (Abellan, 1979-1991: 93). Католическая культура воплощает в философии особенные схемы мышления и набор определенных верой смыслов и ценностей. Одним из важнейших принципов католического мирозерцания является принцип иерархичности бытия,

исходящий из невозможности познания человеческим рассудком общего плана божественного промысла. Великий план божественного творения может быть только предметом веры, не требующим доказательств, а мироздание – объектом созерцательного любования и по мере возможности интерпретации. Отсюда ориентация испанской философии не на схему мира, а на конкретного человека, личность, который строит свою жизнь в реальном многообразии жизненных ситуаций, обстоятельств своей жизни.

Специфическими чертами испанской философии признаны преимущественный интерес к социально-этической проблематике, утверждение фундаментального единства философии и литературы, эклектическая установка на объединение науки, философии и религии, доминирование мифа и мистических форм познания. В период становления испанской философской традиции доминантной формой культуры выступали религия и искусство, что и определило такие присущие испанской философии черты герменевтического стиля мышления, как приверженность интуитивному постижению сущности вещей, метафоричность, трактовка традиции как способа понимания современности, эстетическая поэтизация философии.

Важную роль в формировании национальной философской традиции играет язык, который является необходимым лингвистическим инструментом для создания самой философии. Вопрос о языке как языке философской мысли – дискуссионный вопрос в современной философии.

Так, М. Хайдеггер полагал единственными пригодными для философского разговора языками греческий и немецкий, считая перевод греческих философских текстов даже на латинский язык, не говоря уже об испанском, препятствием для понимания греческой мысли. Переводимы на язык другой культуры лишь поверхностные, коммуникативные слои языка, но не его глубинный, экзистенциальный уровень, дающий основание традиции. В пятой главе своего фундаментального труда «Бытие и время» М. Хайдеггер рассматривает подлинную экзистенцию как жизнь сообщества, регулирующего действия индивида в соответствии с традицией, наделяющей каждый народ своей миссией. «Задача *освобождения* грамматики от логики *предварительно* требует *позитивного* понимания априорной основоструктуры речи вообще как экзистенциала и не может быть выполнена путем привнесений через усовершенствования и дополнения к традиционному... Учение о значении коренится в онтологии

присутствия. Его расцвет и гибель зависят от судьбы последней» (Хайдеггер, 1997: 165-166).

Спецификой испанской философии является то, что создать свой философский язык ей удалось значительно позже других европейских народов. В Италии свой философский язык был создан со времен Возрождения (полностью в работах Д. Бруно), у французов – с М. Монтеня и особенно с Р. Декарта, у англичан – с Ф. Бэкона, а у немцев – лишь в XVIII веке с Вольфа, а по-настоящему с И. Канта. В Испании же, как отмечает Хулиан Мариас, свой философский язык был создан лишь в конце XIX – начале XX века благодаря М. де Унамуно и Х. Ортеге-и-Гассету, хотя «в литературе и религии он обладал большим совершенством и зрелостью, чем в других странах в период выработки их философского языка» (Marias, 1985: 339). Потребность в создании своего философского языка испанцы ощутили лишь в XIX веке, когда начался период господства идей в духовной жизни европейских стран. Философия стала жизненно необходимой для создания концептуальной системы, способной породить в Испании новую систему верований.

Подводя итог обзору работ испанских авторов, посвященных осмыслению испанской философской традиции, можно выделить следующие характерные черты испанской философии: 1) преимущественный интерес к социально-этической, а не умозрительной философии; 2) эклектическая тенденция к объединению науки, философии и религии, мистицизма и рационализма, жизни и разума; 3) культивирование форм интуитивного постижения сущности вещей, метафоричность испанской философии; 4) специфически эстетический подход к философии, утверждение фундаментального единства философии и литературы; 5) понимание жизни как «радикальной реальности», что составляет принцип испанского миропонимания; 6) персоналистский характер испанской философии.

Формирование философии, сознательно вытекающей из национальной жизни, в России связано со славянофильским движением. Как отмечал в своей работе «Русская философия» А.Ф. Лосев: «Первой органически русской философией, не обособленной, как в XVIII веке философия Сковороды, а такой, что не только восприняла православный, христианский способ мышления, но и стала образцом для всей последующей русской философии, оказалась философия славянофилов» (Лосев, 1991: 78). Программа философии,

выдвинутая И.В. Киреевским в 30-е годы XIX века, исходила из понимания философии как рефлексии над коллективным сознанием народа, которая должна стать ценностно-нормативным образованием, дающим цели для практической деятельности. «*Наша философия должна развиться из нашей жизни, создаться из текущих вопросов, из господствующих интересов нашего народного и частного быта*» (Киреевский, 1979: 68).

Именно славянофилы становятся первыми собирателями и систематизаторами национального фольклора, создателями русской эссеистики, идейным центром литературно-публицистического и философского творчества. В рамках данного движения развивается та научно-исследовательская программа, которая во многом определит специфику гуманитарного познания в XX веке – формирование историко-генетического, сравнительно-типологического и структурного методов исследования.

Историческое предание русского народа, собранное и описанное к 70-м годам XIX века, становится той основой, на которой осуществлялся процесс самоидентификации русской культуры и формирования самобытной русской философии на протяжении всего XIX века. Критерием самобытности при этом является не столько отличие данной культуры от ценностей, норм, идей других культур, сколько *органичность* культуры, гармоничность, *непротиворечивость* взаимодействия ее многообразных частей, соответствие общему психическому облику данного национального целого.

Особенностью синтеза этого неоднородного мыслительно-го материала в русской философской традиции стала установка на выражение *цельности духа, а не системы*. Поэтому национальная философия с момента ее конституирования у славянофилов тяготеет к мифу, является неопределенной в своем статусе, неотграниченной от внеположенных ей форм мыслительной деятельности – религии и литературы, а вернее литературной критики. Не случайно для русской философской традиции подлинно национальными философами выступают Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский. Как отмечает в своей статье «Л. Толстой как философ» П. Сорокин: «История философии знает много «сущностей мира». Такими «сущностями» объявляются то материя, то дух, то воля, то логос и т.д. Но едва ли в какой-либо философской системе так резко и ясно был объявлен за сущность вещей Бог, основным атрибутом которого является любовь, не знающая границ и предела, любовь не «умственная», а непосредственно

живая. В этом особая важность философии Толстого для нас, как философии национальной» (Сорокин, 2001: 166).

Большинство современных исследователей русской духовности и русской философии связывают стремление к соборному типу духовного единения, присущее русской ментальности, с православием как смыслообразующим элементом не только русской религиозной философии, но и (в трансформированном с точки зрения содержания виде) русского стиля философствования в целом (Бобков, 2000: 107).

Если попытаться, опираясь на экспертные оценки специфики православия, выявить схему православной мысли, в отличие от католической и протестантской, то она может быть выражена следующим образом. Если протестанта мучает вопрос: «Каков я лично перед Богом?», а католика: «Что представляет Бог во мне?», то для православного человека главный вопрос: «Что представляет Бог в нас, в нашей жизни?». Нравственная обязанность православного христианина, как убедительно показал С. Булгаков, состоит в ответственности не только за свою душу, но и за все общество (Булгаков, 2003: 160).

К чертам русского религиозного мышления Н.С. Трубецкой относил «отсутствие гибкости, пренебрежение к абстрактности и стремление к конкретизации, к воплощению религиозных переживаний и идей в формах внешнего быта и культуры» (Трубецкой, 1999: 105). Эти же черты проявляются и в атеистически ориентированных направлениях русской философской мысли. Достаточно вспомнить бердяевский анализ «религиозного» смысла русского коммунизма, идеал «самодержавной республики» позитивиста К.Д. Кавелина, «народнический» характер социализма подлинного «русификатора позитивизма» (выражение С.А. Левицкого) Н.К. Михайловского.

На близость социальных идеалов религиозного идеализма, развивавшегося в русской философии начала XX века, и его постоянного оппонента русского марксизма обратил внимание С.Н. Булгаков. В своем сборнике статей «От марксизма к идеализму» (1903) он писал: «Идеализм в России родился и стоит под знаком социального вопроса и теории прогресса. Он нужен его представителям не затем, чтобы уйти от земли и ее интересов – на небо ли, или в «болото реакции», или куда-нибудь еще, – а чтобы придать абсолютную санкцию и тем непрерываемо утвердить нравственные и общественные идеалы; поэтому он не мирит с действительностью, а зовет к борьбе с ней во имя абсолютного идеа-

ла. Между марксизмом и идеализмом, при всей противоположности их в области «теоретического разума», существует поэтому значительная близость в сфере «разума практического», социальных стремлений и идеалов. Идеалы социальной справедливости и общественного прогресса, свободы и равенства, политического либерализма и социального демократизма или социализма с необходимостью вытекают из основных принципов философского идеализма; они не только не составляют монополии марксизма или какой-нибудь другой доктрины, но лишь на этих принципах и могут вообще основываться» (Булгаков, 1997: 3-4).

Продолжая эту линию в трактовке особенностей отечественного философского развития, Г.Л. Тульчинский в своем исследовании метафизики российского духовного опыта констатирует: «Утопизм и эсхатологизм, нравственный максимализм в сочетании с правовым нигилизмом сближают русскую религиозную философию с ее оппонентом (социализмом. – Л.Я.) – не по букве, но по духу, архетипически» (Тульчинский, 2001: 25).

Онтологизация слова как истинной среды обитания человека – ведущий мотив русской философии от славянофилов до философии имени А.Ф. Лосева. Уже у славянофилов слово предстает как органический феномен, все компоненты которого – форма, значение, синтаксическое употребление – составляют нераздельное и сущностное единство, как средство универсализации национальной духовности, как тот способ, каким осуществляется сохранение уникального опыта народа.

Инвариантными интеллектуальными установками русской философии как национальной традиции являются синкретичность, антропоцентричность, онтологизм, преобладание интуитивного мышления над дискурсивным рассуждением. А поскольку русская философия конституировалась в качестве самобытной традиции как философия истории русского народа в его отношении к мировой истории, то идея *мессианского* предназначения России в объединении Востока и Запада становится доминирующей философемой данной традиции.

Поразительное сходство философских традиций Испании и России не отменяет различия в системе ценностей: испанский индивидуализм и русская соборность, уважительное отношение к монархии (государству) в Испании и русский скептицизм по отношению к государству, испанский пессимизм и русский оптимизм.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Abellán J.L. La historia crítica del pensamiento español. Madrid, 1979-1991.
2. Marías J. España Inteligible. Madrid, 1998.
3. Бобков А.И. Влияние христианства на национальную идею (социально-философский аспект. И., 2000.
4. Булгаков С.Н. Труды по социологии и теологии: в 2-х т. Т.1. М., 1997.
5. Киреевский И.В. Критика и эстетика. М., 1979.
6. Лосев А.Ф. Очерки истории русской философии. Свердловск, 1991.
7. Ортега-и-Гассет Х. Этюды об Испании. Киев, 1994.
8. Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков / Под ред. Г.Л. Тульчинского, М.С. Уварова. СПб., 2001.
9. Соколов А.В., Яковлева Л.Е. Национальная философия и взаимодействие национальных традиций // Вестник МГУ. Серия 7. 2003. №6.
10. Сорокин П. О русской общественной мысли. Спб., 2001.
11. Трубецкой Н. Наследие Чингисхана. М., 1999.
12. Хайдеггер М. Бытие и Время. М., 1997.
13. Яковлева Л.Е. Испанская философская традиция в XX веке: социокультурный анализ. М., 2003.

*G. Grondin Augustin, V. Velázquez Vilchis
(Toluca de Lerdo, México)*

**ANÁLISIS DE PROCESOS DE RECONSTRUCCIÓN
IDENTITARIA EN HISTORIAS DE VIDA
Primeros resultados de investigación**

*No hay lenguas; sólo existen
prácticas lingüísticas y sentimientos
lingüísticos.*

Louis-Jean Calvet, 2011

В данной статье представлены результаты исследования, цель которого заключалась в документировании и обосновании полученных фактов, взятых из автобиографических очерков различных историй из жизни иностранных информантов, работающих на факультете иностранных языков университета la UAEMex. Данные истории помогают понять, как личность каждого информанта выражается через дискурс историй.

1. Efecto de la globalización sobre la identidad y la cultura

Hace unos años, hacía falta nacer y crecer en algún lugar, distinto del otro, tener una identidad y una nacionalidad para distinguirse de los demás, y al mismo tiempo desarrollar un sentimiento de pertenencia a algún lugar y/o grupo. Ser único se expresaba dentro de los límites de un territorio, en prácticas culturales definidas, en un grupo normalmente identificado con una lengua (Joseph 2004, Burke 2006).

Hoy en día, por el desvanecimiento de las fronteras así como la democratización y el uso de las tecnologías como parte de las prácticas socioculturales, nos hemos vuelto de alguna manera ciudadanos del mundo. El individuo se rige según una nueva dualidad que define su relación al grupo social. Por un lado, su conexión al grupo de referencia le presta identidad,

con o en contra de dicho grupo el individuo delimita un marco de acción e interpreta las cosas cotidianas de su vida. Por otro lado, su marco de referencia es el mundo global, donde constantemente se re-posiciona a través de lo que Hiernaux (2004) llama una identidad plástica de fronteras móviles.

La cultura y la identidad como productos sociales moldeados por la globalización, buscan nuevas orientaciones y en este sentido, la identidad representa un tema altamente polémico. El contacto tan cercano entre naciones justifica una interrogante sobre quién es uno dentro y fuera de su país, vivir en el extranjero obliga al individuo a tener nuevas maneras de ver la identidad (Pavlenko y Blackledge 2004), nuevas opciones de vida y de la relación con el mundo alrededor suyo.

2. Reconstrucción identitaria mediante la lengua en uso.

México, con motivo del bicentenario de la revolución y centenario de la independencia, ha mostrado interés en el tema de la identidad y de la reconstrucción identitaria (Salazar J.M. & Salazar M.A. 1998, Aparicio 2010). Sin embargo, muchos de los estudios existentes sobre el tema de la identidad en el país se centran sobre todo en ver al mexicano en contacto con una segunda lengua y cultura, en enfoques de migraciones hacia los Estados Unidos o Canadá (Döring 2002, Padilla & Pequeño 2009). Pocos se orientan hacia la identidad de los extranjeros en México (Croucher 2009), especialmente desde la perspectiva del extranjero en contacto con la lengua y las culturas hispanas.

El objetivo de la investigación es documentar a través de narrativas autobiográficas las historias de vida de informantes extranjeros que laboran en la Facultad de Lenguas de la UAEMex en torno a su identidad y cómo ésta es expresada a través del análisis de su discurso. Un discurso que se da a diario en español y en la lengua de origen del extranjero y que adopta formas discursivas propias de la cultura de origen como formas del discurso de la cultura receptora.

Barth (citado en Hiernaux 2004: 7) comenta que “es en las fronteras entre grupos donde la percepción de la identidad se hace más evidente y donde la misma se consolida”. Sin embargo, en la globalidad actual, ya no sólo se define al individuo por la lengua sino por las lenguas que habla. Esta transición eleva a la lengua a rango de bien cultural, usada y compartida como una práctica de identificación, un fenómeno necesario para el extranjero que de alguna forma reconstruye su identidad en la sociedad receptora.

3. Marco teórico

Tradicionalmente, la literatura producida sobre el concepto de identidad indica que los investigadores le han otorgado al término una multitud de matices al adjuntarle diversos adjetivos. Así se habla de identidad personal, étnica, cultural, social, nacional, lingüística, etc. Esto hace que sea difícil de caracterizar a la identidad porque aparentemente existen conceptos múltiples y en ocasiones mal definidos o interpretados. Sin embargo, no sería necesario cuestionar a la identidad si no fuera para entender el acontecer humano (Hall 1996). La identidad se construye a partir de estrategias discursivas y accionales. Las cuales, por un lado, explican el fenómeno humano y por otro, enmarcan los movimientos y comportamientos del individuo en un proceso dinámico de construcción (Abdallah-Pretceille 1996: 21-23). La identidad es una representación de sí mismo como colección de pertenencias a grupos. A través del análisis del discurso, se pueden ver las amalgamaciones identitarias (Pavlenko y Blackledge 2004) que responden a las constantes transformaciones de un individuo en un mundo cambiante.

De acuerdo con Joseph (2004:12) la identidad está intrínsecamente vinculada al lenguaje, de tal modo que el fenómeno identitario puede ser visto como un fenómeno lingüístico. Joseph (2004: 41) muestra como actualmente las diversas posturas consideran la lengua controlada por los hablantes en función de finalidades personales y cómo la identidad del individuo o de un grupo se observa desde una perspectiva dialógica y ya no unilateral. Una dialéctica uno/otro, esencial en la construcción identitaria (Abou, en Abdallah-Pretceille 1996:39) permite al individuo definir su identidad en función de los grupos sociales de pertenencia y de convivencia.

Todo ser humano, en tanto que entra en contacto con otro, está insertado a la vez en un proceso de *endoculturación* y de *aculturación*. Para Abdallah-Pretceille (1996) la endoculturación aporta al individuo un sistema de valor que le sirve de referencia para entender y explicar su entorno a medida que vive en este ámbito. Pero al ingresar a un grupo social de recepción, vive una transformación mediante el contacto con una cultura diferente, se acultura. En consecuencia, es muy probable que los esquemas (Arbib & Hesse 1986) heredados de las experiencias vividas ya no le permitan entender y tratar toda información y conocimientos nuevos con la misma soltura que en el grupo de origen.

4. Marco metodológico

Algunos rasgos en el discurso de los informantes pueden ser propicios al demostrar movimientos en las conceptualizaciones de la realidad. A modo de ejemplo mencionamos a la metáfora que, como un proceso cognitivo sirve para procesar información abstracta a partir de conceptos más concretos, sencillos y familiares. Concretamente, se trata de mostrar que no usamos las palabras en sus rasgos abstractos sino que siempre estamos aplicando un modelo idealizado según el cual cada palabra llama una serie de patrones discursivos predeterminado en nuestra cognición (Lakoff 1980). Por ejemplo, con la palabra identidad, automáticamente vendrá a la mente del interlocutor la palabra persona, la dicotomía uno mismo vs otro, la reflexión en torno a la existencia y un espacio determinado o la falta de espacio.

Para realizar este estudio se parte de las narrativas autobiográficas. Para Cruz (2009: 55) y Muñoz (2006: 27) las narrativas son la manifestación lingüística de historias individuales en la que los individuos manifiestan representaciones afectivas y explicativas sobre su propio desarrollo hasta la edad adulta, que permiten manifestar la construcción de una identidad particular. Si bien los autores enfocan las narrativas a una explotación etnolingüística, su naturaleza discursiva vuelve a las narrativas herramientas idóneas para observar los procesos de construcción identitarios, sean estos psicológicos, étnicos, culturales o sociales. La narrativa cumple con el objetivo de ver las intenciones humanas, así las biografías sirven para entender dichas interpretaciones de los procesos existenciales por los que pasan los mismos sujetos.

Esta práctica de introspección viene siendo una herramienta comúnmente usada en el campo de la investigación sociolingüística cuando se quiere indagar sobre la percepción que tienen los individuos de su trayectoria (Anna de Fina et al. 2008). Muy a menudo las narrativas, específicamente la autobiografía, ayudan a explorar la manera en qué los individuos se conciben como miembros de una comunidad dada, y construyen su identidad. Porque están basadas sobre lo que los sujetos son o dicen ser, las narrativas representan reacciones a las opciones de identidades que la sociedad ofrece al individuo, por lo que también sirven para denotar cambios y elecciones en la identidad de los sujetos. (Pavlenko y Blackledge 2004:35).

Para la selección de los sujetos de investigación se tomó como criterio el tiempo de residencia en nuestro país. Clasificamos así a los sujetos en 3

rubros: los que tienen menos de un año en México, los que tienen entre 1 y 5 años y finalmente sujetos con más de 5 años. Por ello, se consideraron a 6 sujetos para el estudio, 3 del área de francés y 3 del área de inglés.

A cada sujeto se le hizo entrega de una guía para que llevara a cabo la redacción de la narrativa, los sujetos tuvieron la opción de elegir escribir en su lengua materna o en español, en computadora o a mano. Algunas condiciones eran las siguientes:

- 1) Redactar la autobiografía de manera reflexiva, en primera persona y en soledad, considerando al menos una hora para la redacción del documento.

- 2) Enfocar la atención en eventos que por su naturaleza tuvieron algún impacto relevante para la vida del sujeto.

- 3) Se recomendaba iniciar la narración desde la etapa familiar hasta la etapa actual, tomando como eje central las lenguas, aspectos relacionados con diferencias culturales y con la identidad. Se invitaba al sujeto en pensar en aquellos sucesos o acontecimientos que sirvieran para explicar la persona que se es actualmente. Sobre todo en aquellos que causaron determinadas emociones que los llevaron a construir su identidad actual.

Las narrativas están divididas en dos partes, una diacrónica y otra sincrónica (Cruz 2009: 60):

- 1) Experiencia en la ‘trayectoria de vida’, esto es la historia personal y los hechos más significativos en la biografía social que formó parte importante en la construcción de la identidad de vida, y

- 2) Experiencia en la ‘trayectoria profesional/personal actual’; esto es la historia biográfica y los hechos más significativos desde su llegada a México, que sirven para hablar de la identidad actual.

En este momento nos encontramos en la recopilación de información y análisis de las narrativas de vida de los informantes. Enseguida mostraremos algunos segmentos interesantes para el análisis.

5. Análisis de narrativas

Las dos informantes que analizamos aquí son nativas del francés. Mientras no se les había indicado una lengua específica en la cual redactar su narrativa, observamos que la primera escogió redactarse en español mientras que la segunda abiertamente declara:

[J'aurais pu rédiger mon autobiographie en espagnol, je crois que j'en suis capable, cependant j'ai le sentiment de mieux pouvoir exprimer

les choses avec ma langue maternelle, je pense que c'est un point important à mentionner] Traducción : *habría podido redactar mi autobiografía en español, creo ser capaz de ello, sin embargo tengo el sentimiento de poder mejor expresar las cosas con mi lengua materna, creo que es importante de subrayar.*

Nos parece pertinente mencionar este dato porque la elección de la lengua de redacción también participa de un proceso de apropiación identitaria.

Nuestra primera informante, del sexo femenino, su nombre es Sabrina Liliane Lousi¹ de 32 años de edad y de estado civil soltera, ha vivido en distintos lugares de la región parisina, en el DF en Toluca y en Barcelona, tuvo estancias largas y repetidas en una Isla de Francia y en la antigua Guatemala. En Toluca ha vivido y regresado a Francia pero ha decidido instalarse en Toluca desde hace poco más de dos años. Su manera de presentar la información muestra cómo, de acuerdo con lo que señalan Deschamps y Moliner en *L'identité en psychologie sociale* (2008), los primeros parámetros que usamos para identificarnos tienen que ver con rasgos sociales esencialmente. Luego vienen rasgos más personales. En su descripción, la narradora se inscribe en un linaje. Pertenecer a un grupo, una familia y heredar instantáneamente de la historia de esta.

Además de antepasados corsos o de otras regiones de Francia como Bretaña, tengo ascendencias estadounidenses, griegas y españolas. Para mí, estas raíces mezcladas en las que prevalece lo mediterráneo siempre han sido fuente de orgullo y fascinación, aunque pensándolo, mi familia sólo era una familia francesa más con ascendencias extranjeras, algo, al fin y al cabo, muy típico en Francia.

En este segmento podemos apreciar cómo la informante habla de sus raíces mezcladas en las que prevalece lo mediterráneo siempre como fuente de orgullo y fascinación, aunque reflexionando más reitera sus raíces francesas cuando indica *mi familia sólo era una familia francesa más con ascendencias extranjeras, algo, al fin y al cabo, muy típico en Francia.*

Finalmente, vienen rasgos ya más relacionado al individuo y su introspección donde presenta rasgos menos comunes para otros, que la hacen única respecto a otros incluso al seno familiar o social.

En este otro segmento podemos ver la influencia que tiene por parte de otros integrantes de la familia, los abuelos con quien la informante

¹ para proteger el anonimato de nuestros informantes los nombres han sido cambiados.

pasaba más tiempo: *Cuando mis papás trabajaban y no estábamos en la escuela, nos cuidaban a mis hermanos y a mí nuestros abuelitos maternos. Mi abuelita materna nos platicaba mucho de su infancia en Bretaña y de su papá estadounidense. Me fascinaban las anécdotas que me contaba mi abuelita acerca de la adaptación de su papá al modo de vida francés y su aprendizaje del idioma francés. Reconoce que esas anécdotas le motivaron para aprender inglés, tradicionalmente el primer idioma extranjero que aprenden los niños de secundaria franceses; echarle ganas a mis clases de inglés era como rendirle homenaje al bisabuelo. Aparte, los fragmentos de la cultura de los países angloparlantes que venían en mis libros de texto agudizaban mi curiosidad hacia el mundo exterior.*

En cuanto a nuestra siguiente informante Clarisse Ambre Forlani, 31 ans, mariée, née à Audincourt à France, por cómo presenta las cosas, su procesos de identificación pasan primero por el país donde se ubica, luego el núcleo familiar (muy marcado y donde volvemos a encontrar el linaje familiar), y finalmente la región de procedencia.

...Mon grand-père maternel était espagnol de naissance, il a vécu 20 ans en Espagne, puis il a fuit le régime de Franco et s'est réfugié en France où il y a fait sa vie, il y a vécu pendant 60 ans. Je me souviens qu'il parlait assez mal français, même après 60 ans, il mélangeait beaucoup de mots, de sons. Nous qui étions habitués à l'écouter, nous n'avions aucun problème à le comprendre, cependant les personnes extérieures à la famille proche, disaient ne pas le comprendre, mes amis en particulier. Cela me faisait sourire et j'étais fière d'avoir un grand-père qui parlait une autre langue que la nôtre, je m'étais jurée qu'un jour je parlerais parfaitement sa langue maternelle. Mon premier contact avec la langue castillane s'est donc passé avec lui, il m'a appris à compter, et quelques mots de vocabulaire qu'il utilisait quand il parlait en français. Je me souviens d'ailleurs que pendant très longtemps j'ai cru qu'on disait « palillo » en français alors que cela se dit « cure-dent ».

Traducción:

Mi abuelo materno era español de nacimiento, vivió 20 años en España, después huyó del régimen Franco y se refugió en Francia, donde hizo su vida, vivió allí durante 60 años. Recuerdo que hablaba bastante mal el francés, hasta los 60 años, cambiaba mucho las palabras y sonidos. Nosotros estábamos acostumbrados a escucharlo, no teníamos ningún problema para entenderlo. Sin embargo las personas ajenas a la familia cercana, decían que no le entendían, mis amigos en particular. Esto me hacía sonreír y estaba orgullosa de tener un abuelo que hablaba otra

lengua que la nuestra, había jurado que un día hablaría perfectamente esa lengua materna. Mi primer contacto con la lengua castellana, así pasó. Me contaba algunas palabras de vocabulario que utilizaba cuando hablaba en francés. Por otra parte recuerdo que durante mucho tiempo creo que decía “palillo”, mientras que en francés se dice « *cure-dent* ».

Aun y cuando esta segunda informante se expresa en francés, las formas que adopta su discurso denota sincretismo: uso de variedad de puntuación (patrón discursivo francés) a la vez que elabora oraciones extremadamente largas (patrón discursivo mexicano).

...Quand je vivais en France je ne m'étais jamais rendue compte de ce que cela voulait dire « être française », oui bien sûr que je comprenais que j'étais française et que les personnes d'autres pays avaient d'autres nationalités mais je n'avais jamais ressenti ce que cela pourrait représenter jusqu'à ce que j'arrive au Mexique. « Je suis française » ces mots de présentation me paraissaient tellement bizarres !! Je ressentais une sorte de fierté au moment de le dire, quand tout le monde m'écoutait le dire. Je prenais conscience de mon identité ? je ne sais pas, en tout cas, je prenais conscience que j'étais différente, j'étais l'étrangère (au sens positif car je n'ai jamais perçu d'animosité de la part des Mexicains, au contraire c'est d'ailleurs en grande partie pour cela que je me suis sentie bien dans ce pays)

[...]

Avec mes enfants, je suis moi-même, mais la « moi-même du Mexique ». je ne serais peut-être pas la même maman en France....Personnellement, même si j'adore ma vie ici, j'y ai mes enfants, mon mari, ma maison, mon travail, sortie de mon environnement quotidien, dans lequel je ne me sens plus du tout une étrangère car je connais tout le monde et tout le monde me connaît, dès que je sors de cet environnement je recommence à me sentir étrangère car on me pose encore les mêmes questions ¿no eres de aquí verdad ? ¿de dónde vienes ? ¿Y dónde vives en Francia ? Avec des gens inconnus, on revient toujours à la case départ, c'est cela qui fait qu'on ne peut jamais se sentir chez soi à 100%.

Traducción

Cuando vivía en Francia no me daba cuenta de lo que quería decir “ser francesa”, yo entendía que era francesa y que la personas de otros países tenían otra nacionalidad pero nunca me di cuenta de lo que podía representar hasta que llegue a México. “Soy francesa” estas palabras de presentación me parecían tan extrañas. Sentía una especie de orgullo al momento al decirlo, cuando todo mundo me escuchaba decirlo. ¿Tomé

conciencia de mi identidad? No lo sé, en todo caso, tomé conciencia de que era diferente, era extranjera (en sentido positivo porque nunca sentí rechazo por parte de los mexicanos, al contrario fue en gran parte porque me sentía bien en este país.)

[...]

Con mis hijos, soy yo misma, pero la “misma de México” no puedo serla misma mamá que en Francia...Personalmente, aunque adore mi vida aquí, estar con mis hijos, mi marido, mi casa, mi trabajo, salir de mi ambiente cotidiano, en el que ya no me siento una extranjera, porque conozco a todo mundo y todo mundo me conoce, tan pronto como salgo de este ambiente comienzo a sentirme extranjera porque me hacen siempre las mismas preguntas ¿no eres de aquí verdad? ¿de dónde vienes? ¿y dónde vives? Con gente desconocida, siempre es el punto de partida, es por lo que uno nunca puede sentirse como en casa al 100%.Ver diccionario detallado

Finalmente, estos extractos atestiguan de la concientización en la percepción identitaria dicotómica del extranjero. La percepción como extranjero depende del espacio donde se encuentra el individuo (Hiernaux 2004). Dicha percepción incide directamente sobre la identidad del mismo.

Para el momento no hemos analizado a fondo las narrativas de los informantes anglófonos. Este análisis permitirá observar quizá patrones en el proceso de reconstrucción.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abdallah-Pretceille, M. Vers une pédagogie interculturelle. Paris: Anthropos, 1996.

2. Aparicio, M. Rostros de México 2010. Fecha de última consulta: 22 de febrero de 2011. Recuperado de <http://www.rostrosdemexico2010.gob.mx/>, 2010.

3. Arbib, M.A., Hesse, M. B. The construction of reality. USA. Cambridge Press University, 1986.

4. Bamberg, M., De Fina, A., Schiffrin, D. Selves and Identities in Narrative and Discourse. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

5. Burke, P. Lenguas e identidades en los comienzos de la Europa moderna, Arbor, 182(722), 825-829. doi:10.3989/arbor.2006.i722.70. 2006

6. Croucher, S. The other side of the fence. American migrants in México. USA: University of Texas Press, 2009.
7. Döring, M.T. Mujeres en busca de una nueva identidad, el caso de mujeres mexicanas emigradas a Canadá. México: Edición Fontamara, 2002.
8. Hall, S. Introduction: Who Needs Identity? Questions of Cultural Identity. 3-17. London: Sage, 1996.
9. Hiernaux, D. ¿Identidades móviles o movilidad sin identidad? El individuo moderno en transformación. Revista Norte Grande, 34, 5-17, 2004. Fecha de última consulta: 12 de febrero de 2011. Recuperado de: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/300/30003401.pdf>
10. Joseph, J.E. Language and identity: national, ethnic, religious. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
11. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago, 1980.
12. Padilla, H. Pequeño, C. Cultura e identidad en la frontera México-Estado Unidos. Ciudad Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2009.
13. Pavlenko, A., Blackledge, A. Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.
14. Salazar, J.M., Salazar, M.A. Estudios recientes acerca de identidades nacionales en América latina, Psicología Política, 16, 75-93, 1998. Fecha de última consulta: 25 de junio de 2011. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N16-4.pdf>.

Е.В. Журавлева (Москва)

ЗАИМСТВОВАНИЯ В ПРЕССЕ, ОТРАЖАЮЩИЕ СОВРЕМЕННУЮ ЯЗЫКОВУЮ СИТУАЦИЮ В ИСПАНИИ

El artículo se refiere a los préstamos del vasco, catalán y gallego, que se encuentra en la prensa contemporánea española. El artículo contiene una breve descripción, teniendo en cuenta la especificidad nacional-cultural.

Весьма интересно проследить процессы взаимовлияния, которое оказывают друг на друга языки, контактирующие в многоязыч-

ных сообществах. К ним можно отнести ситуацию, сложившуюся в Испании.

Национально-культурная специфика заимствований внутри одного из национальных вариантов проявляется в аспекте межъязыковой национально-культурной специфики и происходит за счет пополнения лексического фонда языка, в первую очередь за счет «близкорасположенных» языков: для пиренейского национального варианта это, прежде всего, баскский, каталонский и галисийский языки.

Своеобразие заимствований, использующихся в языке газеты в Испании, во многом обусловлено характером сосуществования кастильской, каталонской, баскской и галисийской наций, у каждой из которой есть свой язык. Например, каталонские топонимы в газетных текстах пишутся на каталонском языке. Большинство заимствований, реализующихся в прессе пиренейского национального варианта, относятся к политической сфере; заимствования из каталонского, баскского и галисийского языков, отражающие национальный колорит, как правило, не подвергаются грамматикализации.

Язык является одной из важнейших составляющих испанских автономий, и данное положение отражено в испанской Конституции. Статья о языке состоит из трех пунктов: общий язык всего государства – испанский (кастильский), на территории автономных областей официально признаны равноценными другие языки, и, наконец, в третьем пункте декларируется, что «лингвистическое богатство Испании – культурное наследие, объект уважения и специальной защиты».

Испанский язык (пиренейский национальный вариант) официальный (государственный), но не единственный язык Испании. Процесс автономизации Каталонии, Страны Басков и Галисии неразрывно связан с проблемой национальных языков этих районов, где сложилась чрезвычайно сложная языковая ситуация как внутри самих национальных языков, так и в их взаимоотношениях и взаимосвязях с кастильским языком. История народов Испании, их культурные контакты стали причиной поликультурализма, присущего пиренейскому национальному варианту испанского языка. Следует отметить, что в Каталонии, Галисии, Стране Басков, Наварре и Валенсии имеет место четкая тенденция к развитию двуязычия. В некоторых регионах Испании наряду с газетой на испанском языке существуют не только Интернет-сайты национальных газет, но и на-

циональные газеты на каталонском, баскском, и галисийском языках. В Конституции Испании 1978 года богатство лингвистических разновидностей Испании признается общенациональным культурным достоянием, которое должно стать объектом особого отношения и специальной охраны. Испанский (кастильский) язык является государственным языком Испании, а автономные сообщества обладают правом признавать свои собственные национальные языки в качестве официальных. На основании указанной статьи Конституции в автономных сообществах, где наряду с испанским используются национальные языки, были приняты соответствующие законы об упорядочении языковых отношений. Остановимся подробнее на заимствованиях из каждого из национальных языков, функционирующих в Испании. В качестве материалов для исследования были выбраны наиболее массовые печатные издания Испании – газеты «El País», «El Mundo», «ABC».

Язык средств массовой коммуникации наиболее восприимчив к появляющимся новшествам в использовании заимствованных лексических, морфологических или синтаксических единиц, которые сначала фиксируются на страницах газет, радио и телевидении, а в дальнейшем постепенно закрепляются в сознании языкового коллектива, проникают в литературный язык, превращаясь из аномалии в норму. Пресса обладает уникальной способностью за короткий период времени ввести в употребление новое языковое явление или слово, полностью изменив при этом его первоначальное значение и область функционирования.

Баскский язык служит языком общения более миллиона людей. В 1979 году Академией баскского языка был разработан нормализованный вариант языка. После смерти Ф. Франко и восстановления в Испании демократии баскский был признан официальным языком Автономного сообщества Страны Басков и провинции Наварра (с некоторыми ограничениями).

Обратимся к заимствованиям из баскского языка, которые получают все большее распространение в газетном языке в Испании. В первую очередь это объясняется внутренними социально-политическими причинами: сепаратистские тенденции, активизация националистических баскских партий, стремление к повышению национального сознания за счет расширения сферы употребления баскского языка (заметим, что на рассмотрение было внесено предложение о включении баскского языка в языковую систему стран-

членов Европейского сообщества, которое не было принято), нестабильная ситуация из-за постоянной угрозы со стороны террористических баскских организаций.

Заимствования из баскского языка, функционирующие в языке газеты, могут приобретать смысловые оттенки, отсутствующие в языке-оригинале. Например, «**ikastola**» и «**ikurriña**», соответствующие понятиям «школа» и «флаг», в испанском обозначают «флаг Страны Басков» и «баскская школа».

El **lehendakari**, Juan José Ibarretxe, se sometió está mañana a la entrevista de un grupo de alumnos de una **ikastola**. (*El Mundo*)

Agentes de la **Ertzaintza** retiraron el jueves **ikurriñas**, carteles en favor de los presos, fotos de reclusos y pancartas de varias **txosnas** de Bilbao ubicadas en el recinto festivo de la Aste Nagusia de Bilbao, según confirmó un miembro de Bilboko Konpartsak. (*El Mundo*)

Ertzaintza denunció “la fuga” de datos y documentos policiales del Departamento de Interior del Gobierno vasco, que llegan a ETA y su entorno. Además, criticó que continúe sin aclararse la aparición “hace ya algún tiempo”, en manos de la banda armada, de información personal de **ertzainas** “que coincide sospechosamente” con la aportada por los agentes al Departamento de Interior y que ha sido informatizada. (*El Mundo*)

Seis ertzainas resultaron heridos la mañana del domingo tras ser atacados por un grupo de personas —una de las cuales ha sido detenida— cuando se encontraban en la calle de Bilbao la Vieja, de Bilbao, tratando de favorecer el paso de una ambulancia que realizaba un servicio, según informó la Policía autónoma. (*El Mundo*)

«**lehendakari**» – председатель правительства Страны Басков,

«**txosna**» – дом, жилище на баскском языке,

«**Ertzaintza**» – баскская полиция.

Зачастую многие слова заимствуются для придания газетному тексту экспрессивности, местного колорита. На наш взгляд, это может быть оправданно, если в статье речь идет именно о Стране Басков и их региональных реалиях. Приведем примеры:

El Tribunal Supremo ha condenado a la Administración a abonar al PNV un total de 8.808.894,72 euros en compensación por la incautación de 11 sedes sociales o ‘**batzokis**’ durante la Guerra Civil. (*El Mundo*)

«**batzoki**» – штаб-квартира какой-либо политической организации, в частности Баскской Националистической Партии (PNV).

Para suplir el vacío de la ilegalizada Batasuna en las municipales de 2003 nació Autodeterminaziorako Bilgunea (AuB, Plataforma por la

Autodeterminación), pero fue ilegalizada por el Tribunal Supremo, al considerarla heredera de la formación **abertzale** y de los partidos afines. (*El Mundo*)

«**abertzale**» – националистический.

La Ertzaintza dismanteló el pasado 16 de agosto en la localidad guipuzcoana de Rentería un pequeño **zulo** que contenía cinco cócteles molotov en perfecto estado, según fuentes del departamento vasco de Interior. (*El Mundo*)

«**zulo**» – на баскском языке обозначает «отверстие, дыра», а в более широком смысле – «укрытие, тайник».

El análisis de la evolución de la “**kale borroka**” en los últimos dos años refleja un notable descenso de los sucesos de este tipo en las dos comunidades autónomas y los únicos repuntes destacables se han producido precisamente en los meses en los que ha habido elecciones. (*El Mundo*)

«**kale borroka**» – уличные беспорядки.

Las citadas fuentes explicaron que la operación, que continúa abierta, está relacionada con las detenciones practicadas en los últimos días por la Guardia Civil tras el arresto de dos personas que transportaban ‘**zutabes**’, ejemplares del boletín interno de la banda. (*El Mundo*)

Ostolaza, de quien se sospecha que pudo ser la persona que entregó los ‘**zutabes**’ intervenidos días antes a otros dos supuestos implicados, prestará declaración en la Audiencia Nacional. (*El Mundo*)

«**zutabes**» – листовки, плакаты.

На основании вышеприведенных примеров можно сделать вывод о том, что заимствования из языка басков употребляются, в первую очередь, при описании ситуаций, связанных с деятельностью террористической организации ЭТА, других сепаратистских националистических формирований, а также для именования лидеров партий, названия органов и представителей местной власти.

Рассмотрим заимствования **из каталонского языка**. Закон о каталонском языке, принятый парламентом Каталонии 18 апреля 1983 года, регламентирует положение каталонского языка. В частности, этот закон устанавливает, что топонимы на территории Каталонии пишутся на каталонском языке. Специальный раздел закона посвящен использованию обоих официальных языков средствами массовой информации; в законе предусмотрено оказание финансовой помощи газетам и журналам, выходящим целиком или частично на каталонском языке. Интернет-газеты имеют версии на двух языках –

кастильском и каталонском. Органический закон 2006 года регламентирует статус каталонского языка с учетом всех преобразований, произошедших в Испании за последнее время, и максимально полно описывает лингвистические права и обязанности граждан. Небезынтересно, что этот закон подчеркивает необходимость официального признания каталонского языка в Европейском сообществе, его присутствие и использование в международных организациях и договорах культурного или лингвистического содержания.

По аналогии с заимствованиями из языка басков, из каталонского языка заимствуются, прежде всего, названия органов власти, партий, атрибутов власти (в частности, флаг), представителей различных государственных учреждений. При освещении внутривнутриполитической ситуации в стране именно эти явления высокочастотны в языке газеты (**Generalitat**, **Estatut**, **Parlament**, **conseller**, **senyera**, **Caixa Catalunya** и др.).

Diputados de PSC, CiU, ERC e ICV-EUiA alcanzaron un acuerdo para introducir en el nuevo **Estatut** el derecho del deporte catalán a dotarse de “selecciones deportivas propias” y la “competencia exclusiva de **la Generalitat**” para el “fomento y la promoción” de las mismas, un consenso del que sólo se desmarcó el PP de Catalunya. (*El Mundo*)

El antropólogo Claude Lévi-Strauss, el último gran pensador vivo del siglo XX, ha ganado el XVII Premio Internacional Catalunya, dotado con 80.000 euros y una obra de arte, que concede anualmente **la Generalitat**. (*El Mundo*)

Por su parte, el presidente del grupo municipal del PPC en el Ayuntamiento de Barcelona, Alberto Fernández Díaz, aseguró que “sería exigible que, como mínimo, mientras el Ayuntamiento, **la Generalitat** o **el Parlament** hacen la ofrenda floral a Rafael Casanova, no hubiera una bandera independentista presidiendo este monumento”. (*El Mundo*)

Unas 15.000 personas, según **los mossos d’esquadra**, asistieron al acto institucional en el Paseo de los Tilos del Parque de la Ciutadella de Barcelona, organizado por primera vez por el gobierno de **la Generalitat** y **el Parlament**. (*El Mundo*)

Para el Gobierno es indispensable que la financiación sea universalizable a todas las comunidades autónomas que lo quieran, un requisito que **el conseller** Castells ha asegurado siempre que cumple la propuesta catalana. (*El País*)

De las barras de **la ‘senyera’** a la enseña tricolor de Andorra. Artur Mas, ‘**conseller en cap**’ de **la Generalitat** ha presentado al COI una propuesta

de alianza entre Cataluña y Andorra para crear “selecciones deportivas conjuntas” en los Juegos Olímpicos bajo bandera del principado. (*El Mundo*)

«**senyera**» – название национального флага Каталонии.

Centenares de localidades catalanas decidieron no izar este sábado, día en que se celebra la Diada, la bandera española en sus ayuntamientos. Barcelona fue la única capital de provincia que mantuvo izadas las tres banderas en la fachada del consistorio: la española, **la ‘senyera’** y la local. (*El Mundo*)

El nuevo presidente de **Caixa Catalunya**, Narcis Serra, trata ahora de minimizar su amplia y notoria hoja de servicios políticos y reafirmar su perfil empresarial. (*ABC*)

Статут об автономии **Галисии** был принят 6 апреля 1981 года; в нем галисийский объявляется собственным языком Галисии. С приходом к власти диктатора Франсиско Франко, галисийца по рождению, официальное использование галисийского языка было запрещено. В конце 70-х годов начался процесс возрождения галисийского языка и, вместе с этим, спор приверженцев разных точек зрения (реинтеграционалисты, автономисты) на основы литературной нормы галисийского языка.

В общеиспанских газетах (например, *El País*), посвященных жизни Галисии и других автономных сообществ, появляются материалы, целиком написанные на национальных языках.

В первую очередь заимствования из галисийского языка связаны с общественно-политической жизнью и отражают реалии из этой сферы:

El alcalde de Santiago de Compostela, el socialista Xosé Sánchez Bugallo, aseguró, tras reunirse con el presidente de **la Xunta**, Manuel Fraga, que éste le dijo que “tiene que reflexionar” acerca de la posibilidad de anticipar las elecciones autonómicas. La convocatoria de elecciones es una potestad exclusiva del presidente de **la Xunta** que no requiere pasar por el Consello, aunque Fraga suele convocar una reunión extraordinaria de su Gabinete para fijar la fecha de los comicios o podría aprovechar la reunión ordinaria que se celebrará el jueves. (*El Mundo*)

Feijóo explicó que el texto busca agilizar la gestión de los bienes de la Administración y faculta a **la Consellería de Facenda** para “desafectar, ceder y aceptar cesiones”, sin necesidad de que tenga que aprobarlo en pleno **el Consello da Xunta** con el presidente a la cabeza. (*El País*)

La conselleira de Trabajo y Bienestar, Beatriz Mato, inauguró ayer el Forum Cicerón en el Auditorio de la Isla de San Simón en Redondela (Vigo) (*ABC*)

При описании народных обычаев, праздников, ритуалов, в газете можно встретить заимствования из всех языков и диалектов, на которых говорят на территории Испании:

“A mi me da más miedo el PNV que ETA”, cantó **el bertsolari**, quien advirtió a los presentes de que si no se “corta por lo sano” la propuesta de Ibarretxe “nos va a traer muchos problemas”. (*El Mundo*)

La programación musical, que atrajo a cerca de 300.000 espectadores (un 20% más que en 2004), y el folclore (**bertsolaris**, **euskal dantza** y romería, con un 44% más de público) han sido los espacios que más éxito han tenido en la edición de este año. (*El País*)

Статья посвящена празднику в Стране Басков; **bertsolaris**, **euskal dantza** – национальные певцы и танцы.

La Moreneta, Santa Maria del Mar, **Tirant lo Blanc**, **la espardenya**, **la barretina**, la Boqueria, **la sardana** y el pantocrátor de Sant Climent de Taüll. Así, hasta 116 lugares, objetos, expresiones artísticas o enclaves que resumen Cataluña y que desde ayer forman parte del Catálogo de Iconos Turísticos. Los iconos se encuentran divididos en 25 áreas, como la de cultura popular, con ejemplos como **la Diada de Sant Jordi**; la de música y danza, con **el Cant de la senyera o el Sónar**; la de paisaje urbano, con La Rambla de Barcelona o el Moll de la Fusta, y la de espacios de convivencia, con la Boqueria, entre otros. (*El País*)

В статье перечислены основные символы Каталонии.

El legado repostero de Galicia ya se había iniciado por la mañana con la destreza de Miguel Vila cotejando el «tesoro gastronómico gallego, el **«requexo»**. (*ABC*)

Речь идет о блюдах галисийской кухни.

Таким образом, все заимствования можно условно разделить на две обширные группы: лексика, связанная с общественно-политической жизнью, и слова, обладающие национально-культурным компонентом и отражающие бытовые, культурные и исторические реалии. Данные группы лексических единиц представляют собой исторически сложившиеся, территориально, социально, профессионально, культурно, политически и экономически обусловленные знаки ситуации, в которых наиболее эксплицитно проявляется национально-культурная специфика испанского языка. Причем заимствований, относящихся к первой группе, в прессе встречается намного больше, что обусловлено спецификой языка газеты и способом подачи информации.

Заимствования в пиренейском национальном варианте из баскского, каталонского и галисийского языков Испании обычно не под-

вергаются «грамматикализации», а представлены в языке газеты в форме прямого заимствования, без перевода; часто они выделяются кавычками и курсивом.

Таким образом, прослеживаются две тенденции: национальные языки на территории Испании стремятся к автономии и самоидентификации (подчас это закреплено в законных актах), в то же время кастильский национальный вариант, являясь официальным языком общения на уровне государства, постоянно обогащается за счет заимствований из этих национальных языков. В первую очередь это очень ясно прослеживается в материалах прессы, наиболее восприимчивых ко всему новому.

О.Ю. Корниенко (Ростов-на-Дону)

ИНТЕЛЛЕКТ. ПОЛ. ГЕНДЕРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

El artículo está dedicado al estudio de la inteligencia social en las interacciones interpersonales y de sus condicionamientos de género.

Целью данной статьи является изучение социального интеллекта в межличностном взаимодействии и выявление его гендерной обусловленности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью расширить знания о механизмах успешного социального взаимодействия людей, а также потребностью разрешить противоречие между высоким уровнем развития интеллекта и психологической культуры и часто встречающимися трудностями в процессе коммуникации и социальной адаптации. Успешную адаптацию к различным системам взаимоотношений во многом предопределяет особая умственная способность - социальный интеллект, где эффективность поведения, взаимоотношений и общения видится во взаимосвязанном развитии коммуникативных и интеллектуальных способностей.

В научный обиход термин «интеллект» был введен Цицероном для обозначения когнитивных способностей и умственных возможностей человека. Этот термин представляет собой латинский пере-

вод древнегреческого понятия «нус» (ум). Несмотря на многовековую историю междисциплинарных и межпарадигмальных исследований, понятие интеллекта все еще относится к разряду нестрогих научных категорий.

Э. Торндайк определял социальный интеллект как способность понимать других и мудро, адекватно вести себя по отношению к ним. Работы Э. Торндайка были направлены на исследование интеллектуального поведения. В своих экспериментах он изучал закономерности адаптации организма к необычным условиям. В работе «Интеллект животных», написанной в 1898 году, ученый утверждает, что понятие об интеллекте не должно ограничиваться только внутренними операциями ума, как это считалось прежде. После введения в психологию этого понятия термин «социальный интеллект» получил широкое распространение среди исследователей (Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Г. Оллпорт, Р. Стернберг и др.) и отечественных психологов (Ю.Н. Емельянов, Н.А. Кудрявцева, М.И. Бобнева, Е.С. Михайлова-Алешина, О.Б. Чеснокова, Г.П. Геранюшкина, Н.А. Кудрявцева и др.).

Многие известные психологи внесли свою лепту в интерпретацию этого понятия. Г. Оллпорт в 1937 году связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по мнению Г. Оллпорта, – особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

Один из аспектов социального интеллекта – это гендерный аспект.

Учитывая то, что взаимосвязь интеллекта и пола во многом обусловлена наличием гендерных стереотипов, целесообразно рассмотрение социального интеллекта в контексте межполовой коммуникации. Наиболее наглядно таковые различия прослеживаются в ходе деловой коммуникации. В процессе многочисленных исследований выяснилось, что в поведении людей существуют половые различия, что поведение мужчин и женщин меняется в зависимости от того, с каким полом они взаимодействуют. Большое значение имеет позиция партнера на переговорах (лидер или ведомый). Рассмотрим конкретные факты. Наиболее часто выделяют следующие характеристики, по которым обнаруживаются половые различия (или их отсутствие)

в вербальном и невербальном поведении на переговорах. Они связаны как с собственно полом, так и с обладанием властью.

1. Время, в течение которого говорит испытуемый. Считается, что этот показатель связан со статусом испытуемого: тот, кто обладает властью, обычно говорит дольше. Верно и другое: подчиненный говорит меньше. Другая точка зрения – мужчины говорят дольше, независимо от своей должности (что довольно часто обнаруживается в исследованиях).

2. Прерывание речи партнера. Такое поведение рассматривается как проявление либо доминантности, либо, напротив, сотрудничества и интереса к речи другого человека. Выделяют его разновидности: позитивное (тот, кто прерывает, выражает согласие с говорящим, например: «Я с вами совершенно согласен!»), негативное (несогласие: «Нет, вы не правы!»), нейтральное (иногда прерывание бывает неясным – или по направленности, или звучит слишком короткое время), успешное (в результате прерванный собеседник уступает право говорить прерывающему) и неуспешное (прерванный участник продолжает говорить). Очевидно, что как успешное, так и неуспешное прерывание может выражаться в позитивной, негативной или нейтральной форме. Выяснилось, что мужчины чаще прерывают партнера по деловым переговорам, а подчиненные чаще используют позитивное прерывание партнера, чем начальники.

3. Дублирование (вступление в разговор одновременно с партнером). Мужчины чаще начинают говорить одновременно с женщинами.

4. Выбор темы дискуссии зависит от власти: лидеры делают это чаще, чем ведомые.

5. Звуковой фон заключается в произнесении партнером слов или звуков, которые свидетельствуют об активном слушании и передают эмоции слушающего. Этот фон связан с властью – проявляется у подчиненных и ведомых, а не у лидеров, а также с большей компетентностью в общении, экспрессивностью поведения и интересом к партнеру, но мало зависит от пола. Выяснилось, что в деловом общении подчиненные, как мужчины, так и женщины, используют этот паттерн чаще, чем начальники. Аналогичные данные получены и в случае с интимным общением: здесь тоже важна позиция лидера или ведомого, а не пол.

6. Постановка вопросов рассматривается как форма активного слушания и выражения поддержки говорящему. При этом и в деловом

вых, и в интимных разговорах женщины задают больше вопросов, чем мужчины.

7. Повторение – партнер повторяет либо свой вопрос, либо свое высказывание, либо последние слова говорящего. Может рассматриваться и как прием активного слушания, и как проявление сомнений и неуверенности в себе. Женщины используют повторение чаще мужчин.

8. Сомнение и отрицание – говорящий не уверен в своем мнении или высказываемой идее либо отрицает их сразу же после высказывания. Чаще проявляется у тех, кто не имеет власти. Женщины чаще выражают сомнение или отрицание по поводу своих высказываний, чтобы смягчить навязывание своего мнения и выразить хотя бы минимальную поддержку партнеру.

9. Вводные слова призваны смягчать категоричность высказывания. Они чаще используются подчиненными, а не начальниками, и являются признаками недирективного поведения. От пола частота их употребления не зависит.

10. Улыбки и смех. Эти невербальные формы поведения женщины используют чаще мужчин.

Все эти формы поведения можно разделить на те, которые служат проявлениями директивного стиля, давления на партнера, и те, которые принято обозначать термином «поддержки». К директивным формам относятся большая длительность речи, негативное успешное прерывание речи партнера, дублирование и выбор темы дискуссии. К «поддержкам» – меньшая длительность речи, позитивное (успешное или неуспешное) прерывание речи партнера, звуковой фон, постановка вопросов, повторение, сомнения и отрицание, вводные слова, улыбки, смех и прикосновения. В целом мужчины во время переговоров чаще используют директивные речевые паттерны, а женщины – паттерны поддержки. Но необходимо учитывать и половую структуру группы. Здесь прослеживается следующая закономерность: общаясь с представителями своего пола, и мужчины, и женщины демонстрируют типичные гендерные характеристики: женщины оказывают поддержку другим женщинам и ведут себя экспрессивно, мужчины же в общении с другими мужчинами практически не демонстрируют женских поддержки и экспрессии. Оба пола как бы сигнализируют: «Мы свои». Но вот в группе появляются представители противоположного пола, и поведение меняется: и женщины, и мужчины начинают демонстрировать речевые паттерны

противоположного пола – женщины ведут себя директивно, а мужчины оказывают поддержку.

Важно отметить значимость связи культуры и социального интеллекта. Например, общеизвестно расхожее мнение о наибольшей эмпатийности, конформности женщин и агрессивности мужчин. Множество ученых объясняют существование данного факта влиянием культуры, в структуре которой заложены социальные роли, их нарушение приведет к снижению социальной популярности, отмечает Шон Бурн.

Различия в комплексе интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включенных в структуру социального интеллекта мужчин и женщин, связаны с асимметрией гендерной социализации. Воспитание мальчиков в соответствии с традиционной гендерной ролью препятствует формированию социальной компетентности. В этом играют роль такие негативные факторы, как ограниченная эмоциональная жизнь, сложность в установлении близких отношений с другими людьми, страх потерять контроль над собой, перенапряжение на работе и, как результат, высокий уровень агрессии, алкоголизации, наркомании, самоубийств и т.д. Негативными последствиями воспитания девочек в соответствии с традиционной гендерной ролью являются: уступчивость, пассивность, зависимость, ориентация на поощрение, формирование страха успеха, стремление сохранить отношения даже в случае «провала дела», экзистенциальный кризис в период психологического отделения повзрослевших детей. Эти характеристики не свойственны зрелой личности.

В современном обществе можно наблюдать функционирование социальных ролей, издревле сформированных в культуре.

Социальный статус женщин зачастую оказывается более низким, чем у мужчин. Женщины гораздо реже занимают должности, предлагающие контроль над ресурсами и определение того, какие цели фирма будет преследовать и каким способом. Это происходит отчасти потому, что мужские гендерные стереотипы включают в себя больше качеств, которые считаются необходимыми для завоевания и удержания власти. Поэтому мужчины кажутся более подходящими для руководящих ролей.

Женщины, пытающиеся сделать карьеру, иногда сталкиваются с таким явлением, как «стеклянный потолок». Эта метафора выражает тот факт, что в некоторых организациях существует невидимый потолок, выше которого женщины не могут продвинуться. Общепри-

нятые стереотипы, предполагающие, что мужчины гораздо лучшие лидеры, чем женщины, отчасти ответственны за существование «стеклянного потолка».

Еще одной проблемой работающих женщин является то, что они трудятся дома намного больше, чем их работающие мужья, что приводит к разрыву во времени отдыха.

У домохозяйек также существует множество проблем. Большинство из них не может удовлетворить свои социальные потребности. К тому же большинство социологов согласны, что женщина, зарабатывающая деньги, пользуется в доме большей властью. Однако и у мужчин существуют некие барьеры, связанные с осуществлением социальной роли, например, норма твердости, существующая у мужчин в нескольких формах: физической, умственной и эмоциональной.

Норма физической твердости – это ожидание от мужчины физической силы и мужественности. Временами норма физической твердости может довести до насилия, особенно в том случае, когда социальная ситуация предполагает, что не проявить агрессию будет не по-мужски, либо когда мужчина чувствует, что его мужественность под угрозой или под вопросом. Исследовательские данные о том, что агрессивные мужчины очень часто имеют заниженную самооценку и низкий социоэкономический статус, лишний раз подтверждают догадки относительно того, что причина насилия над женщинами – это компенсаторная мужественность.

Норма умственной твердости содержит ожидание того, что мужчина будет выглядеть компетентным и знающим. Человек, пытающийся соответствовать этой модели сверхкомпетентности, начинает тревожиться, как только понимает, что чего-то не знает. Наибольшая проблема состоит в том, что в межличностных отношениях мужчина, старающийся соответствовать этой норме, часто унижает других тем, что отказывается признать перед ними свою неправоту или допустить, что кто-то знает больше чем он.

Норма эмоциональной твердости подразумевает, что мужчина должен быть эмоционально твердым: испытывать мало чувств и быть в состоянии разрешить свои эмоциональные трудности без помощи со стороны. То, что делает мужчину мужчиной, обедняет его отношения с детьми и другими людьми.

Мужчины получают меньшую эмоциональную поддержку со стороны и имеют меньше подлинно близких отношений.

Отношения между мужчинами характеризуются большей конфликтностью и соревновательностью, меньшим самораскрытием и обсуждением чувств, чем отношения между женщинами. Мужская установка на соревнование не дает мужчинам принимать во внимание окружающих.

Некоторые мужчины считают, что выражение чувств и самораскрытие принадлежит исключительно женщинам и что они будут выглядеть недостаточно мужественными, если будут эмоционально экспрессивны. Очень важная часть функционирования человека в качестве родителя – это нежность, забота, эмоциональная постоянная поддержка, потребность часто обнимать ребенка и говорить, что любишь его. Многим мужчинам сложно даются такие действия, так как они ассоциируются с женственностью, в результате многие люди подрастают, оставаясь в неведении, любили ли их по-настоящему или нет.

Негативным последствием ситуаций, когда мужчине сложно поддерживать стандарт мужской роли или когда обстоятельства требуют от него проявления женских моделей поведения, которых просто нет в его репертуаре или они запрещены мужской ролью, выступает мужской гендерно-ролевой стресс.

Насколько же велика разница между мужчинами и женщинами? Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что гендерные различия не так уж велики, как принято считать. Мы никак не можем со стопроцентной уверенностью сказать, что гендерные различия можно обосновать биологическими. На нашу гендерную роль влияет огромное количество внешних факторов с самого рождения.

Как уже было сказано, существует множество ограничений накладываемых женской или мужской ролью. Женские проблемы включают в себя: низкую зарплату, низкий статус и небольшие властные возможности, а также загруженность домашними обязанностями. К мужским можно отнести: лишение содержательности отношений, недостаточная социальная поддержка, физические проблемы, вызванные переутомлением на работе и рискованным поведением. Эти ограничения указывают на то, что роли должны измениться. Конечно, не стоит стремиться к абсолютному гендерному равенству. В определенных ситуациях все-таки нужно оставить привилегию мужчинам быть сильными и мужественными, а женщинам быть нежными, слабыми, женственными. Просто необходимо уменьшить негативные последствия, которые накладывает на нас наша гендер-

ная роль, а это возможно лишь при склонении в какой-то степени к гендерному равенству.

Итак социальный интеллект, будучи продуктом воздействия социальной среды, является неотъемлемо личностным качеством. Социальный интеллект – это сплав личностных черт, способностей, знаний и умений, приобретенных личностью в социуме, это вид познания, это сегмент общего интеллекта. Социальный интеллект ассоциируют с коммуникативными, эмпатическими способностями, способностями эффективного взаимодействия с окружающим миром, способностью к взаимопониманию и социальной адаптации. Одним из компонентов социального интеллекта выступает социальное поведение. Нельзя не отметить значительные различия социального поведения в гендерном аспекте.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111-131.
2. Бендас, Т.В. Гендерная психология. Пб.: Питер, 2006.
3. Пестряков Г., Пестрякова Н.М. Интеллект и власть. URL: <http://psyfactor.org/lib/intellect3.htm>.
4. Петрова, Р.Г. Гендорология и феминология: Учебное пособие. 4-е изд. М.: Дашков и Ко, 2008.
5. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. М.: Наука, 1984.

В.С. Малько (Пятигорск)

ЧАСТОТНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИСПАНСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ, ОПИСЫВАЮЩИХ ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Los proverbios y refranes que describen la apariencia de las personas reflejan la identidad cognitiva, lingüística y cultural de las comunidades étnicas. En esta investigación el autor estudia su popularidad en el idioma español moderno, utilizando el método de entrevistas con informantes.

На современном этапе развития лингвистической науки и на фоне глобализации, расширения международных контактов, общемировых тенденций к постоянному сотрудничеству в различных областях и сферах деятельности возникает необходимость в языковых исследованиях, направленных на всестороннее и полномасштабное изучение различных лингвистических категорий. Прежде всего, это объясняется тем, что в данных категориях, как в зеркале, отражаются особенности менталитета, многовековая история, культура носителей того или иного языка, познание мира и место в нем человека.

Как известно, пословицы и поговорки, описывающие внешний вид людей, отражая когнитивную, языковую и культурную специфику этнических общностей, представляют собой важный компонент языковой картины мира. Однако рассматриваемые единицы не всегда успевают вовремя реагировать на социальные изменения в обществе, поэтому требуют определенного пересмотра своей актуальности.

В данной исследовательской работе мы постарались уделить пристальное внимание паремиям, созданным испанским народом для описания внешнего вида человека, и изучить их популярность в речи современных испанцев. Выявленные методом сплошной выборки из словарей (José Luis González Díaz, 1998: 4-447; Злотницкий, 1989: 5-107) пословицы и поговорки испанского языка, характеризующие изучаемый аспект человеческой жизни, немногочисленны и насчитывают 64 единицы. Сюда относятся паремии, семантическими значениями которых являются «некрасивый», «красивый», «красивый↔неказистый», «дряхлая кожа», «курносый», «усатый», «красивая грудь», «ярко одетый», «одетый в зеленое», «модный, но голодный», «по одежде оцененный», «внешность обманчива», «снаружи красота – внутри пустота», «по одежке встречают – по уму провожают». Данные паремические образования были проанализированы с точки зрения частотности их употребления в речи современных испанских людей. В основу исследования был положен опрос информантов. Большая часть опрошенных – это жители г. Барселоны и г. Жерона провинции Каталония. В лингвистическом эксперименте приняли участие 13 человек, среди которых были люди разных возрастов и профессий: 19-22-летние студенты, а также бухгалтера, преподаватели и предприниматели среднего возраста. Вниманию информантов были представлены заранее отобранные пословицы и поговорки по теме «Внешность», и их главная цель заключалась

в оценке употребительности данных паремий по 100 %-й системе. Основные задачи опроса:

- определить частотность употребления изучаемых языковых единиц испанского языка, описывающих внешний вид человека;
- вычислить в процентном соотношении функционирование каждой отдельно взятой паремии в современном языке испанского народа;
- выделить пословицы и поговорки, которые до сих пор передаются из уст в уста и те, которые уже живут лишь в словарях;
- проанализировать наиболее популярные паремии с точки зрения их семантической наполняемости и особенностей внешности, которые они отражают.

Результаты проведенного исследования оказались во многом предсказуемы:

1. Из 64 паремических образований испанцами выделено всего лишь 16 пословиц и поговорок, частотность употребления которых превышает границу в 50 %. Единодушно признается, что самыми актуальными паремиями, зародившимися много лет назад и до сих пор полноценно функционирующими в речи современного испанского народа, являются три пословицы: «El hombre y el oso cuando más feos, más hermosos», «Aunque la mona se vista de seda, mona es y mona se queda», «Las apariencias engañan». 100 %-е употребление данных паремий обусловлено тем, что, несмотря на смену культурных стереотипов с течением времени, основные особенности восприятия окружающего мира остаются нетронутыми. «Aunque la mona se vista de seda, mona es y mona se queda» и «Las apariencias engañan» будут актуальны всегда, так как отображают определенное видение мира, подтвержденное многовековым опытом человечества, предостерегают наивных и доверчивых более реально смотреть на вещи.

Пословица «Hombre y el oso cuando más feos, más hermosos» тоже не теряет употребительность, что, в свою очередь, также связано с неизменным взглядом на мужское начало. Самое притягательное в мужчине – это не его внешняя привлекательность, а сильный, крепкий дух, отвага, смелость, храбрость, мужество, готовность постоять за себя и окружающих. Красивой должна быть женщина, а миссия мужчины – охранять ее и оберегать.

2. Высокой частотностью употребления, а именно от 60 до 90 %, характеризуются такие паремии, как «*Todo se pega menos lo bonito*», «*La dicha de la fea, la linda la desea*», «*Teta es la que en la mano quera*», «*Vestir al lobo con piel de oveja*», «*No todo el que lleva zamarra es pastor*», «*No es oro todo lo que reluce*». Здесь мы снова находим паремии, отражающие идею обманчивой внешности, что еще раз подтверждает внимательность и осторожность испанцев в видении окружающих людей. Поговорка «*No todo el que lleva zamarra es pastor*», по замечанию 40-летнего преподавателя испанского языка для иностранных студентов Ивана Пардина, имеет более современный эквивалент «*El hábito no hace al monje*». Как отмечали сами информанты, «*El hábito no hace al monje*» действительно более употребительно, чем «*No todo el que lleva zamarra es pastor*», несмотря на то, что отражают эти языковые образования одно и то же. Как видим, прослеживается тенденция языка со временем заменять существующие паремические единицы новыми, не меняя при этом их основной смысл. Языковой фонд в этом отношении становится разнообразнее, но в то же время неизбежно прекращение функционирования ранее созданных пословиц и поговорок.

По-прежнему испанцы язвят и подтрунивают над некрасивыми: «*Todo se pega menos lo bonito*», однако в испанской культуре остается неоспоримым умозаключение «*La dicha de la fea, la linda la desea*». Примечателен тот факт, что испанский народ, рассуждая о женской привлекательности, стремится использовать не обобщенные характеристики красоты, как, например, «*¡Buena, gentil, linda, pieza!*» (частотность употребления 15 %), а более конкретные проявления притягательности «*Teta es la que en la mano quera*» (употребительность 74 %), «*Esas sí que son tetas y no las de mi mujer*» (62 %), «*Teta, que en la mano quera, y si no la cubre no es teta, es ubre*» (65 %).

3. Как известно, в нашем физиологическом и интеллектуальном восприятии мира мы используем противопоставления, которые пронизывают все сферы деятельности человека. Противопоставление является одним из фундаментальных понятий жизни, опирающимся, с одной стороны, на природу самих вещей (отсюда огромное количество в языках антонимических пар), а с другой – на общечеловеческую тенденцию думать противоположностями. Поэтому в испанской речи достаточно прочно закрепились паремии, основанные на контрасте красоты и некрасивости: «*Todo lo hermoso agrada y lo feo enfada*», «*No hay joven fea, ni vieja hermosa*».

Средний уровень частотности употребления многих испанских пословиц и поговорок (40-60 %) обусловлен разными причинами. Так, например, пословица «Buen vino, para el catador fino; vino peleon, para el borrachón, y la mujer bella, para el que sepa entenderse con ella» (41 %) постепенно сдает свои позиции из-за громоздкости фразы, несмотря на то, что ее семантическое значение остается актуальным для испанцев – настоящих ценителей вина и женщин.

«Le gusta una escoba con faldas» (se dice sobre el hombre a quien le gustan todas las mujeres por feas que sean) (51 %) в понимании современного испанского народа звучит резко, обидно и грубо, поэтому предпочтительнее, по мнению информантов, избегать ярко выраженных оскорблений.

«A las mujeres bigotudas, desde lejos se las saluda» (42 %) постепенно теряет свою употребительность. Это неудивительно, ведь, как заявляют сами испанцы, в современном мире существует столько косметических средств по уходу за телом и лицом, что встретить «усатую» женщину не так уж и легко. Можно отметить, что экономический и технологический уровень развития общества тоже влияет определенным образом на паремический фонд языка.

Как уже было отмечено, прослеживается тенденция меньшего употребления комплиментов общего содержания, к примеру, «Más puede la hermosura que billetes y escrituras» (42 %), «Salud y alegría, belleza cría» (45 %). Большей употребительностью отмечаются паремии с конкретным описанием достоинств внешности.

«Conforme ven el traje, tratan al paje» (47 %), «El vestido hace al hombre» (52 %), «Una buena capa todo lo tapa» (50 %), «Detrás de la cruz está el diablo» (45 %), «Mucho mantel y poca mesa» (42 %), «Lo que tengo bonito y a los hombres les gusta, que luzca» (así suelen hacerlo las mujeres un poquito frescas) (41 %), «Por las obras y por el vestido, es el hombre conocido» (50 %), «Hombre bien vestido, por su palabra es creído» (58 %) до сих пор достаточно употребительны в речи современных испанцев, но, как можно заметить, уступают свои позиции другим паремическим образованиям «Aunque la mona se vista de seda, mona es y mona se queda», «Las apariencias engañan», отражающим все тот же смысл противопоставления внешнего вида внутренней наполняемости.

Получается, что, несмотря на достаточный собственный языковой арсенал испанца и разнообразие паремического фонда языка, заметна тенденция суживания используемого языкового материала

по принципу замены ряда синонимичных пословиц и поговорок несколькими наиболее яркими и по принципу перехода от паремий общего содержания к паремиям конкретизирующего смысла.

4. Большая часть изучаемых пословиц, поговорок, а именно 37 из 64, признаются информантами малоупотребительными:

- «Arrojar la cara importa, que el espejo no hay porqué», «Eso es tan feo como pegarle a Dios en Viernes Santo», «¡Vaya una cara, que de balde es cara!», «Si no fuera por la cara, sería la más guapa del mundo», «De lo feo a lo hermoso, deme Dios lo provechoso (forma jocosa de decir que una persona prefiere lo hermoso al resto de las cosas)» – очевидно, что паремии подобного содержания для людей не привлекательны, так как являются категоричными, обидными, оскорбительными и не оставляют надежды на лучшее. У человека, подсознательно проецирующего вышесказанное на себя, могут развиваться комплексы, зачастую преувеличенные. Некоторые поговорки данной группы требуют объяснения своего семантического значения, порой непонятны даже самим носителям языка, поэтому неудивительно, что в разговорной речи они не употребляются, в силу чего не запоминаются. Следует отметить, что современные испанцы не стремятся вникать в традиции своего народа, заложенные много лет назад. Многие паремические образования данной группы не были знакомы информантам, поэтому воспринимались с удивлением и даже со смехом.

- «¡Ay, que bonita piedra para darme un tropezón !», «¡Buena, gentil, linda, pieza!», «En habiendo por medio belleza, es raro el que no tropieza», «A mayor hermosura, mayor cordura», «Aquella es hermosa, que es buena de su cuerpo», «Donde hay primera belleza, la segunda no hace baza» – пословицы и поговорки подобного содержания, естественно, воспринимаются испанцами благосклонно. Многие информанты высказали мнение, что никогда не слышали таких языковых единиц, однако восхищены заложенным в этих словах глубоким смыслом.

- «Hermosura sin talento, gallardía de jumento», «Garrida es la tendera y nadie regatea», «Buena portada honra la casa (se suele decir del que tiene la boca grande)», «A Roma se va por todo, pero por narizes no (con que se moteja jocosamente de chata a una persona)», «Ni blanca sin tacha, ni morena sin gracia», «Sin bolsa llena, ni rubia, ni morena» – как свидетельствуют результаты опроса респондентов, некоторые вышеперечисленные пословицы и поговорки непонятны даже им – людям, для которых испанский язык является родным, в силу устаревания или малоупотребительности отдельных слов. Непонимание зна-

чений слов в составе пословицы вовсе не препятствует осознанию пословичной семантики как целостной, однако со временем ведет к забвению самой паремии и выпадению ее из системы языка.

- «Tanto se ríe una sin gracia, como una gracia (la alegría es lo mismo para las mujeres feas y las bonitas)», «Bien tocada, no hay mujer fea», «Ninguna mujer es fea si se la mira por donde mea», «Poderoso es el deseo que hace hermoso lo feo», «Quien feo ama, hermoso le parece», «Más vale mujer propia fea que hermosa manceba», «Ni fea que enfade, ni hermosa que se codicie» – как показывают результаты нашего опроса, из паремий низкой частотности именно эти образования наиболее употребительны. Респонденты говорили о том, что они уже слышали данные пословицы и поговорки, а иногда даже сами их применяли. Паремии этой группы более удобны в использовании, не требуют объяснения, легко переводятся на другие языки и понятны всем народам.

- «Quien de verde se viste, a su rostro, o a su hermosura se atreve (por ser un color que suele agradar y favorecer a casi todas las mujeres)», «Quien por verde se viste, por guapa se tiene», «De siete capas como fiesta doble (son aparatosas en el vestido)», «Dad al Diablo la mujer que gasta galas sin suma, porque ave de mucha pluma tiene poco que comer» – как было выяснено ранее, испанцы воспринимают зеленый цвет как символ жизни, красоты, достатка, добродетели, поэтому эти качества привлекательной внешности отражаются в некоторых пословицах именно через зеленый цвет. Но если для старшего поколения данные пословицы знакомы и близки по смыслу, то современной молодежи они зачастую не воспринимаются и значение теряется.

- «Cuando la vejez sale a la cara, toda la tez se empaña, La cana engaña; el diente miente; la arruga no deja duda» – по заявлениям информантов, смысл данной пословицы им непонятен, поэтому они просили интервьюера объяснить заложенное в ней значение. Неудивительно, что анализируемая паремия не употребляется в современном испанском языке, ведь когда человек не понимает смысл, пословица не интересна для него и не откладывается в памяти.

- «Seda y raso no dan estado, pero hacen al hombre autorizado», «Vaina de oro, cuchillo de plomo», «Aunque me visto de lana, no soy borrego», «No todos los que llevan espuela tienen caballo», «Atavío y afeites cuesta caro y miente», «Por arriba liso, liso, por debajo mar de piso», «Al hombre quiero yo ver, que los vestidos son de lana (expresando que lo principal es la persona, y no como se encuentra ataviado o vestido)» – по

словам респондентов, данные паремические образования им мало-знакомы. Возможно, это частично объясняется предпочтениями учителей, преподавателей, лингвистов, которые выбирают для изучения и дальнейшего закрепления в лексиконе наиболее распространенные языковые образцы, отражающие смысл обманчивой внешности.

5. В ходе опроса испанских информантов было выявлено расхождение во мнениях по поводу распространенности и частотности употребления многих паремических единиц языка. Рассмотрим пословицу «Buen vino, para el catador fino; vino peleon, para el borrachón, y la mujer bella, para el que sepa entenderse con ella». Бэрнат Вила (22 года, будущий инженер), Амайя Родригес (32 года, школьный педагог) оценили популярность данной паремии в 10 %, Анхель Эрреро (45 лет, прораб) поставил этой пословице 100 %. По словам Анхеля, данная пословица у него на слуху еще с детства, когда он впервые услышал ее от своей бабушки. На протяжении жизни не раз ее употреблял, поэтому она закрепились в памяти и для него – одна из самых популярных и правдивых. Бэрнат Вила, в свою очередь, мало интересуется народным творчеством, является активным пользователем интернета, служит олицетворением современного испанца, увлекающегося спортом, не очень любящим читать. Несмотря на гуманитарный склад ума, яркое воображение, высокий уровень образованности Амайе Родригес подобную пословицу слышать раньше не приходилось. Но паремия ей понравилась, и она решила ввести ее в свой лексикон.

Частотность употребления пословицы «Vestir al lobo con piel de oveja» Мерсэ Кортэс (48 лет, медсестра) и Нурия Торрэс (19 лет, будущий психолог) оценили в 10 % – эти респонденты обладают не самым широким кругозором, так как основная часть информантов знают эту пословицу очень хорошо (100 %). В действительности данная паремия в Испании употребляется и широко известна.

Те же опрошенные – Мерсэ Кортэс (48 лет, медсестра) и Нурия Торрэс (19 лет, будущий психолог) – также поставили по 10 % пословице «Si no fuera por la cara, sería la más guapa del mundo», что косвенно подтверждает их незаинтересованность знать больше, чем требуют жизненные обстоятельства. Практически все анализируемые паремии Карла Дэльгадо (34 года, студентка университета Барселоны) оценивает высоко. Это вполне объяснимо, она получает уже третье высшее образование.

Как видим, паремический фонд испанского языка, в основной своей массе, продолжает быть гордостью народа, его создавшего.

Эти сгустки разума и знания жизни, в которых выражается многообразие человеческих отношений, восприятие прекрасного и некрасивого, унаследованы из различных эпох. Анализируя пословицы и поговорки, человек нашего времени берет лучшее и отбрасывает то, что уже мертво и не нужно в созидании сегодняшнего мира. Из паремических синонимов выбираются и вводятся в обиход наиболее меткие, красноречивые и лаконичные изречения. Возможно, современным испанцам чужды те народные творения, в которых заметна печать унижения женщины или высмеивания пороков, в которых человек не виноват, ведь в пословицах из уже прожитых лет немало сохранилось такого, что сейчас способно обидеть, оскорбить здоровое чувство. Возможно, многие паремии теряют свою популярность, потому что не до конца выражают истинную мудрость народа. Не исключено, что современное поколение испанцев не использует в своей речи многие пословицы потому, что некоторые из заложенное в них содержание сомнительным. Можно также предположить, что часть испанских пословиц и поговорок утратили свою актуальность, потому что они чужды сегодняшнему быту. Многие паремические образования уже находятся на этапе исчезновения, потому что непонятны слушателю и человеку, их использующему, – смысл теряется, а толкование, в свою очередь, убивает остроту мысли.

Необходимо еще раз отметить, что характер оценки ситуации или отношения в паремии зависит, прежде всего, от особенностей этнокультурного восприятия действительности, от того, какие понятия оказываются концептуально важными для подавляющей массы на сегодняшний день. Поэтому, проходя испытание временем, крупницы народной мудрости шлифуются и продолжают жить те, которые дают стоящие советы, предостерегают, восхваляют привлекательность, очарование женщины и внешнее обаяние, крепость мужчины, описывают с юмором окружающий нас мир.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Злотницкий В. С. *Refranes y proverbios rusos y españoles*. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1989.
2. José Luis González Díaz. *Dichos y proverbios populares*/ José Luis González Díaz// *Diseño de cubierta: Equipo editorial impreso en: BROSMAC*, 1998.

С.П. Самойлова (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ПОСТРОЕНИИ МОДЕЛИ СТРУКТУРЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Este artículo está dedicado al estudio de la percepción de un determinado conjunto de valores en la conciencia individual. Este estudio utilizó el método de Charles Osgood, cuya principal tarea era construir un espacio semántico. La estructura del espacio semántico fue un modelo explicativo de la percepción individual y la evaluación de los objetos particulares. Era un tratamiento matemático de la matriz de los valores individuales de la conciencia dominante. Dicho tratamiento matemático en condiciones de brindar los datos de entrada en un diseño compacto y bien estructurado de forma adecuada para el análisis y la interpretación posterior.

Настоящая статья посвящена исследованию восприятия не-которого набора ценностей в индивидуальном сознании. В данном исследовании использована методика Ч. Осгуда, основной задачей которой было построение семантического пространства. Структура семантического пространства явилась объяснительной моделью вос-приятия и оценки индивидом заданных объектов. Была произведена математическая обработка матрицы ценностных доминант инди-видуального сознания. Математическая обработка позволила пред-ставить исходные данные в компактной, хорошо структурированной форме, удобной для анализа и дальнейшей интерпретации.

В современных гуманитарных науках широкое распространение получила гипотеза о том, что системы убеждений на массовом уров-не изменяются таким образом, что характер этих изменений имеет социальные и психологические последствия. Связь между ценностя-ми индивида и общественными ценностями является взаимной.

Каждой культуре свойственна своя шкала ценностей – результат ее истории и жизни. Ценности выступают как сила, определяющая особенности сознания, мировоззрения и поведения любого субъек-та – будь то отдельный человек, нация, этнос, государство. На основе ценностей, которые они принимают или исповедуют, люди строят свои отношения, определяют цели своей деятельности и поведение.

Система ценностей определяет поведение индивида в соот-ветствии с разумностью его существования. Они изменяются, ак-

туализируются в ответ на изменение внешних условий. Изменения, произошедшие в последние годы в России, привели к формированию новых ценностных ориентаций. Приоритет качества жизни стал доминировать в индивидуальном пространстве российского человека. Общечеловеческие ценности, заключенные в сознании человека нормами морали, религиозной идеологией, культурными традициями во многом определяют поведение человека в обществе.

Сегодня мы переживаем процесс формирования новой системы ценностей в России. Эта новая система ценностей, ориентируясь на «общечеловеческие нормы», должна учитывать особенности менталитета российского народа.

Данная статья отражает основные аспекты исследования, базирующиеся на определении ценностных доминант через субъективную систему значений, образующих семантическое пространство, и включает также изучение содержательных характеристик сознания в переживаемых субъектом состояниях. Субъективные семантические пространства состояний субъекта могут быть рассмотрены так же, как модель отражения содержания языкового сознания индивида.

Изучение сознания как составляющей психического состояния, представленного в его ценностных доминантах, позволяет раскрыть специфику и закономерности проявлений сознания индивида.

Отраженная психикой совокупность элементов ситуации (условий, обстоятельств и т.д.) становится значимой для субъекта, только приобретая для него определенный личностный смысл. Отражением значимости личностного смысла является возникающее психическое состояние. По мнению А.О. Прохорова, «благодаря личностному смыслу в ситуации происходит выделение наиболее значимого фактора, обстоятельств, причины, ключевого элемента и т.п., влияющих на субъекта, что детерминирует актуализацию определенного состояния» [Прохоров, 2005: 39]. По определению А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1975], отражением личностного смысла в деятельности человека может являться, например, профессиональная направленность.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1975], в личностный смысл входят две системы связей: своим происхождением он обязан процессам, происходящим вне сознания субъекта; личностный смысл возникает в его реальной жизнедеятельности, отражая отношение целей и обстоятельств совершения действий к мотивам деятельности. Однако в структуре сознания личностный смысл вступает в новые связи – в связи с другими составляющими сознания

ния – и выражает себя в значениях и эмоциональных, чувственных переживаниях.

При исследовании психических состояний были использованы методы психосемантики, позволяющие рассматривать семантические пространства состояний как осознаваемый базис данного психического явления.

В основе психосемантических методов лежит метод семантического дифференциала, который основан на явлении синестезии (мышлении по аналогии, когда одни чувственные восприятия возникают под действием других) и является операциональным способом «улавливания» эмоциональной стороны смысла, воспринимаемых индивидом в объектах. Семантический дифференциал (СД) Ч. Осгуда [Osgood, 1952:49] позволяет выявить бессознательные ассоциативные связи между объектами в сознании людей.

С помощью данного метода можно определить систему латентных факторов, в рамках которых индивид оценивает объекты. По существу, семантическое пространство – исследовательская модель структуры индивидуального сознания, и задача состоит в определении местонахождения изучаемого объекта в этом пространстве.

Тестируемые объекты (названия и т.д.) оцениваются обычно по ряду бимодальных семибалльных шкал, полюсы которых задаются вербально при помощи антонимов «хороший – плохой», «теплый – холодный», «активный – пассивный» и т.п. Предполагается, что человек способен оценить изучаемый объект, соотнося интенсивность внутреннего переживания по поводу объекта с заданной оценочной шкалой. В качестве шкал используются коннотативные признаки, которые отражают не объективные свойства оцениваемого предмета, понятия, а субъективно-значимые для респондента стороны предмета, понятия.

Процедура формирования методики семантического дифференциала в рамках конкретного исследования состояла из следующих этапов:

1. Формирование и тестирование списка прилагательных для описания тестируемых объектов (названий). От выбранных признаков зависит тот уровень осознанности, на котором респондент будет оценивать измеряемый объект. Опираясь на денотативные шкалы, мы расширяем семантическое пространство, увеличивая информацию об объектах и неизбежно теряя информацию о субъектах.

2. Математическая обработка полученной матрицы данных: объект – респондент – шкала. Обычно используется процедура фак-

торного анализа, которая позволяет выявить латентные критерии оценивания, в которые складываются первоначальные шкалы.

3. Размещение в построенном семантическом пространстве оцениваемых объектов, анализ получившегося распределения и оценка расстояния между тестируемыми объектами и идеальным объектом для определения «положительных» полюсов факторов.

Для описания языкового сознания индивида, его имплицитной модели в экспериментальной части работы, была произведена реконструкция категориальной структуры индивидуального сознания, в которую были помещены индивидуальные системы значений. Значения в сознании каждого отдельного индивида «записаны» как правила их порождения. Для выяснения особенностей подобной записи были проведены исследования с применением метода анализа главных компонент эмпирической матрицы, построенной на основе статистического анализа ответов респондентов. Проанализированы значения 15 понятийных компонент в 37-мерном пространстве общечеловеческих ценностей. Для удобства обработки полученной информации были выделены 3 главные оси, являющиеся линейной комбинацией ценностей. Приведены проекции всех понятийных компонент на главные оси. Выделены сильные корреляции между группами понятийных компонент и их проекциями на главные оси ценностей.

Основным результатом данной работы стало определение 3-х главных осей в экспериментальной части, определяющих процесс сознания в системе координат ценностей на основе статистического опроса российских респондентов.

В эксперименте приняло участие 40 респондентов в возрасте 35-60 лет, примерно в равном соотношении мужчины и женщины. Полученная суммарная матрица обрабатывалась при помощи факторного анализа с последующим вращением факторов до простой структуры. В результате обработки данных было выделено три фактора-категории, которые можно назвать исходя из входящих в них шкал следующим образом:

1. **Оценка** (темный – светлый, неприятный – приятный, безобразный – красивый, опасный – безопасный и т.д.)

2. **Упорядоченность** (изменчивый – устойчивый, таинственный – обычный, хаотичный – упорядоченный и т.д.)

3. **Активность+Сила** (неподвижный – движущийся, медленный – быстрый, пассивный – активный и т.д.; легкий – тяжелый, мягкий – твердый, простой – сложный, маленький – большой и т.д.)

Факторы приведены в порядке вклада в общую дисперсию:

Оценка – 26,1%, упорядоченность – 15,2%, активность + сила – 12,1%.

Кроме того, были вычислены также значения объектов-ценностей по каждому фактору и построены семантические пространства.

Рассматривая размещение ценностей в пространстве «активность – сила», можно наблюдать, что наибольшие ассоциации с «активностью» имеют следующие ценности: прогресс, развитие, наука, труд, здоровье, образование, а наименьшие – одиночество, бедность, религиозность, стабильность, равенство, неудача, комфорт. Можно также отметить, что некоторые ценности (творчество, удовольствие, любовь, свобода, процветание), ассоциирующиеся с «движением» и «активностью» по критерию «силы», воспринимаются как легкие, мягкие, простые. На другом полюсе критерий «активность» наибольшие ассоциации имеет с пассивностью, неподвижностью, медленностью, далее, исходя из оценок респондентов, находятся одиночество, религиозность, бедность и в несколько меньшей степени, родина, стабильность, долг, равенство, неудача, комфорт, беззаконие. Но родина, долг, стабильность имеют коннотации с силой, твердостью, а равенство, неудача, бедность – со слабостью и мягкостью.

В приведенном семантическом пространстве «упорядоченность – сила» по фактору «сила» наиболее полярными являются ценности «власть» и «комфорт», то есть «власть» характеризуется как тяжелая, твердая, сложная, а «комфорт» как легкий, мягкий, простой. Исходя из полученного семантического пространства можно установить, что наука, правосудие, образование, прогресс, законность также требуют радости, усилий и преодоления сложностей. Напротив, удовольствия и конформизм – путь наибольшего сопротивления. Логично предположить, что и неудача – результат недостаточного приложения усилий. Переходя к фактору «упорядоченность», то есть стихийность (изменчивость, таинственность), по мнению респондентов, воспринимаются такие объекты, как творчество, любовь, неудача, власть. Напротив, семья, практичность, родина, стабильность устойчивы, обычны, безопасны.

Для более детального рассмотрения восприятия ценностей были посчитаны также средние значения оценок объектов по шкалам и построены профили некоторых объектов (ценностей).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975
2. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний, Дубна, 2005. С. 39.
3. Osgood Ch. E. The nature and measurement of meaning //Psychol. Bull. 1952.V. 49.

Э.В. Чудинова (Ангарск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА NACIONALIDAD В ТЕКСТАХ ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИХ КОНСТИТУЦИЙ

El artículo se dedica a establecer las causas del cambio y del desarrollo del concepto Nacionalidad en las constituciones latinoamericanas, consideradas como un intertexto que presenta este concepto.

Изучение специальных концептов не теряет своей актуальности как для лингвистики, так и для юридической науки. Специальный концепт *nacionalidad* является одной из основных когнитивных составляющих правовых текстов и текстов конституционного порядка. Изменения и развитие данного концепта наиболее ярко отражаются в текстах конституций, определяемых как продукты юридического и политического дискурса, представляющих собой совокупность интертекстов. Интерес к концепту *nacionalidad* связан с особой важностью данной когнитивной единицы в формировании правовой картины мира латиноамериканцев.

Концепт *nacionalidad*, актуализируясь, образует так называемый гиперо-гипонимический ряд с терминами, обозначающими лиц, принадлежащих или относящихся к какой-либо национальности, уроженцев какого-либо государства. Гипероним *nacionalidad* закрепляет родовое понятие, заключающееся в положении, свойственном лицу, рожденному или натурализованному (получившему гражданство) в каком-либо государстве. Одно из толкований словаря Испанской Королевской Академии утверждает: «Nacionalidad. f Estado propio de la persona nacida o naturalizada en una nación. lCondición y

carácter peculiar de los pueblos e individuos de una nación» (RAE U, 1989: 1076). Итак, гипероним *nacionalidad* объективируется терминами: *argentino, boliviano, venezolano, chileno, colombiano, costarricense, cubano, ecuatoriano, salvadoreño, español, centroamericano, hondureño, panameño, dominicano, guatemalteco, mexicano, nicaragüense, peruano*.

В результате анализа были выделены языковые единицы, свидетельствующие о репрезентации концепта *nacionalidad* в конституционных интертекстах. Эти когнитивные структуры представляют собой набор специфических признаков, определяющий юридический статус представителя национальности и его отношения с государством, т.е. его права и обязанности.

Боливийский конституционный интертекст позволяет выделить две группы, участвующие в структуризации концепта *boliviano*, определяющие юридический статус представителя национальности и объединяемые в два признака концепта: 1) боливийцы по рождению и 2) боливийцы по натурализации (принятию гражданства), что в тексте конституции 1839 г. выражено «*bolivianos de nacimiento*» и «*bolivianos por naturalización*». Первая группа, утвердившись в ядерной зоне, под влиянием длительного периода национально-государственного становления в тексте конституции 1967 г. реструктурируется из «*bolivianos de nacimiento*» (*боливийцы по рождению*) в «*bolivianos de origen*» (*боливийцы по происхождению*) и в последующих конституционных интертекстах 1994, 1995, 2004 и 2008 гг. закрепляется в этом имени. Этот прототипический признак концепта *boliviano* мы определяем как *origen* (*происхождение*). Вторая группа в текстах 1878, 1880 гг. реактуализировалась в следующей вербализации: «*Son también Bolivianos*» (*другие боливийцы*), но, не закрепившись в околоядерной зоне, уже в следующем тексте конституции 1938 г. вновь уступила место группе с прежним именем «*bolivianos por naturalización*». Эта группа образует прототипический признак концепта *naturalización* (натурализация).

В большинстве текстов венесуэльских конституций (1830, 1893-1894, 1904, 1909, 1925, 1928, 1929, 1931, 1936, 1945, 1947, 1953, 1961 гг.) обнаруживаются группы, тождественные боливийским: 1) «*venezolanos por nacimiento*», 2) «*venezolanos por naturalización*»:

Artículo 10. – Son venezolanos por nacimiento:

1. Los hombres libres que hayan nacido en el territorio de Venezuela;

2. Los nacidos de padre o madre venezolanos en cualquier parte del territorio que componía la República de Colombia;

3. Los nacidos en países extranjeros de padres venezolanos ausentes en servicio, o por causa de la República, o con expresa licencia de autoridad competente (Constitución del Estado de Venezuela de 1830).

Представленное содержание концепта *venezolano* в тексте конституции говорит о том, что названные признаки являлись прототипическими, но уже в следующей редакции Основного закона государства Венесуэла 1857 г. значение слова реструктурируется и набор признаков сокращается, в тексте утрачивается пункт 2 (Constitución de 1857, Art. 8). Изменения в исторической и политической ситуации в стране привели к изменениям в структуре концепта. И соотнесение *venezolano* с рожденным от отца или матери венесуэльцем на территории, которую составляла Республика Колумбия, стало юридически неуместным. Причиной этому послужило выделение Венесуэлы в 1830 г. из состава государства Великая Колумбия, в которую вместе с ней входили также Колумбия, Панама и Эквадор. Венесуэлла стала самостоятельным государством, именуемым сначала «La República de Venezuela» (редакции конституций 1857 г., 1858 г.), затем «Estados Unidos de Venezuela» (редакции конституций 1864, 1874, 1881, 1891, 1893-1894, 1904, 1909, 1922, 1925, 1928, 1929, 1931, 1936, 1945, 1947 и 1953 г.г.), а в последних двух редакциях 1961 и 1999 г.г. снова «La República de Venezuela».

Качественная характеристика «*hombres libres*» при соотнесении с именем *venezolano* потеряла свою актуальность в связи с отменой рабства на территории Венесуэлы в этот период. Стоит отметить также, что в данном интертексте конституции выделенную ранее группу «*venezolanos por nacimiento*» заменяет синоним «*venezolanos por naturaleza*». «La calidad de venezolano procede de la naturaleza o se adquiere por naturalización...Son venezolanos por naturaleza...» (Constitución de 1857, Art. 7 и 8). Несмотря на вполне удачную синонимичную замену *nacimiento-naturaleza* со значением «происхождение», последний вариант не прижился и уже в следующей редакции конституции 1858 г. сменился на ранее использованный.

В тексте этой конституции признаки, структурирующие концепт *venezolano*, подразделяются уже на три группы: 1) венесуэльцы по рождению, 2) венесуэльцы с двойной национальной соотнесенностью и 3) венесуэльцы по натурализации. В тексте закона они представлены группами «*venezolanos por nacimiento*», «*venezolanos por*

adopción» и «*venezolanos por naturalización*». Вновь возникшая группа «*Por adopción, los nacidos en cualquiera de las otras repúblicas hispano-americanas, sin otra condición que acreditar su origen y manifestar su voluntad de serlo, ante la autoridad que determine la ley*» позволяет соотнести концепт *venezolano* с лицом, рожденным в любой из испаноамериканских республик, которому необходимо лишь подтвердить свое происхождение и заявить органам власти о своем желании являться венесуэльцем. Данная структура концепта также оказалась неустойчивой и элиминировалась. Группа «*Por adopción*» оказалась в зоне периферии.

В последующих четырех интертекстах конституций 1864, 1874, 1881 и 1891 г.г. используется структурно менее четкое, но сохраняющее основные дефиниционные признаки *venezolano* описание: *Son venezolanos: 1. Todas las personas que hayan nacido o nacieren en el territorio de Venezuela, cualquiera que sea la nacionalidad de sus padres; 2. Los hijos de madre o padre venezolanos que hayan nacido en otro territorio, si vinieren a domiciliarse en el país y expresaren la voluntad de serlo; 3. Los extranjeros que hayan obtenido carta de nacionalidad; y, 4. Los nacidos o que nazcan en cualquiera de las Repúblicas Hispanoamericanas o en las Antillas españolas. Siempre que hayan fijado su residencia en el territorio de la Unión y quieran serlo*» (Constitución de 1864, Art. 6.). В данной перифразе обнаруживается присутствие всех трех групп, структурирующих концепт *venezolano*. Группа «*venezolanos por nacimiento*» находит свою реактуализацию в пунктах 1 и 2, группа «*venezolanos por adopción*» – в пункте 4, группа «*venezolanos por naturalización*» – в пункте 3.

Каждый из текстов конституций содержит несколько статей, представляющих собой подробное описание концепта *venezolano*, соответствующих стандартам и отсылающих к международному конституционному праву и собственным венесуэльским претекстам. Подобные описания «заимствуют отдельные идеологические и композиционные модели» в существующих законодательных претекстах, подтверждая их интертекстуальный характер (Литвиненко, 2010) (отсылки к венесуэльским текстам-источникам выделены подчеркиванием).

Artículo 35. – Son venezolanos por nacimiento:

1. Los nacidos en el territorio de la República;

2. Los nacidos en el territorio extranjero de padre o madre venezolanos por nacimiento;

3. Los nacidos en territorio extranjero de padre venezolano por nacimiento o madre venezolana por nacimiento, siempre que establezcan su residencia en el territorio de la República o declaren su voluntad de acogerse a la nacionalidad venezolana; y

4. Los nacidos en territorio extranjero de padre venezolano por naturalización o madre venezolana por naturalización siempre que antes de cumplir dieciocho años de edad establezcan su residencia en el territorio de la República y antes de cumplir veinticinco años de edad declaren su voluntad de acogerse a la nacionalidad venezolana.

Artículo 36. – Son venezolanos por naturalización los extranjeros que obtengan carta de naturaleza. Los extranjeros que tengan por nacimiento la nacionalidad de España o de un Estado latinoamericano gozarán de facilidades especiales para la obtención de carta de naturaleza.

Artículo 37. – Son venezolanos por naturalización desde que declaren su voluntad de serlo:

1. La extranjera casada con venezolano;

2. Los extranjeros menores de edad en la fecha de naturalización de quien ejerza sobre ellos la patria potestad, si residen en el territorio de la República y hacen la declaración antes de cumplir veinticinco años de edad; y

3. Los extranjeros menores de edad adoptados por venezolanos, si residen en el territorio de la República y hacen la declaración antes de cumplir veinticinco años de edad (Constitución de la República de Venezuela de 1961).

Представление содержания концепта значительно расширилось и потребовало более детального описания признаков, чем в текстах Основного закона государства предыдущих лет. Группа «venezolanos por nacimiento» пополнилась более подробным описанием венесуэльцев, именуемых так по рождению. К их числу присоединились также дети, рожденные на иностранной территории от родителей-венесуэльцев по натурализации, если до восемнадцатилетнего возраста они проживали на территории Республики и до двадцатипятилетнего возраста объявили о своем желании принять венесуэльскую национальность. Дети же, рожденные на иностранной территории от родителей-венесуэльцев по рождению, смогут называться венесуэльцами лишь при условии их объявления о своем желании принять венесуэльскую национальность. Это свидетельствует о реструктуризации концепта и расширении его прототипических признаков, в то время как группа людей, называемых венесуэльцами по рожде-

нию, сузилась не только за счет более детального описания признаков и тем самым добавления требований к каждому из претендентов называться членом этой группы, но и за счет потери еще одного признака «*Los nacidos en naves o aeronaves venezolanas, fuera del dominio territorial de otro Estado...*» (Constitución de los Estados Unidos de Venezuela de 1947, Constitución de los Estados Unidos de Venezuela de 1953), успевшего войти в околядерную зону концепта благодаря его неоднократному употреблению.

Группа «*venezolanos por naturalización*» также пополнилась новым признаком, позволяющим причислять к венесуэльцам по натурализации иностранных несовершеннолетних лиц, усыновленных венесуэльцами, проживающих на территории Республики и объявивших о желании натурализоваться до двадцати пяти лет. Однако этот признак не вошел в разряд прототипических, т.к. в следующем интертексте венесуэльской конституции не нашел своей реактуализации. Кроме того, с натурализованными венесуэльцами могут быть соотнесены иностранные лица, являющиеся на момент натурализации несовершеннолетними, над которыми осуществляется отцовская власть, если они проживают на территории Республики и заявляют о желании натурализоваться до достижения ими двадцатипятилетнего возраста. Этот признак сохранил свою актуальность и реактуализовался в новом тексте «*Los extranjeros menores de edad en la fecha de naturalización de quien ejerza sobre ellos la patria potestad, siempre que declaren su voluntad de ser venezolanos o venezolanas antes de cumplir los veintiún años de edad y hayan residido en Venezuela, interrumpidamente, durante los cinco años anteriores a dicha declaración*» (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. Art. 33.4).

В текстах латиноамериканских конституций нашли отражение идеи феминизма. Так, в тексте последней конституции Венесуэлы 1999 г. учтен гендерный аспект, ср. «*Son venezolanos y venezolanas por nacimiento*» и «*Son venezolanos y venezolanas por naturalización*» (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, Art. 32 и 33). Последний интертекст боливийской конституции 2008 г. также является ярким тому подтверждением: «*Las bolivianas y los bolivianos tienen los siguientes derechos...*» (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008, Art. 21). «*Las bolivianas y los bolivianos residentes en el exterior tienen derecho a participar en las elecciones a la Presidencia y Vicepresidencia del Estado...*» (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008, Art.

27.I). «Todas las bolivianas y los bolivianos tienen derecho a acceder a la seguridad social» (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008, Art. 45.I). «El Estado garantiza a las bolivianas y bolivianos el derecho a la libertad de expresión, opinión y de información, a la rectificación y a la réplica, y el derecho a emitir libremente las ideas por cualquier medio de difusión, sin censura previa» (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008, Art. 106.I). «Son deberes de las bolivianas y los bolivianos...» (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008, Art. 108). «Comete delito de traición a la patria la boliviana o el boliviano que incurra en los siguientes hechos...» (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008, Art. 124.I). «...Son bolivianas y bolivianos por nacimiento, las personas nacidas en el territorio boliviano, con excepción de las hijas y los hijos de personal extranjero en misión diplomática; y las personas nacidas en el extranjero, de madre boliviana o de padre boliviano» (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008, Art. 141.I). Следует отметить также, что в тексте боливийской конституции 2008 г. важность женской составляющей *boliviana* еще более выделена благодаря своей препозиции к мужской составляющей *boliviano*.

Тексты латиноамериканских конституций XX века отражают появление нового признака специального концепта, который сразу же включается в разряд прототипических, *doble nacionalidad*. Миграционные процессы, связанные с перемещениями на иностранные территории по службе, роду деятельности, заключением интернационального брака или сменой постоянного места жительства, активизировались и стали иметь особую актуальность в последнее время, вызвав необходимость приобретения гражданства другого государства без потери первого. Язык текстов латиноамериканских конституций подтверждает сказанное.

«Artículo 34. – La nacionalidad venezolana no se pierde al optar o adquirir otra nacionalidad» (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999).

Artículo 38. – Doble nacionalidad.

Los bolivianos, hombres y mujeres, casados con extranjeros, no pierden la nacionalidad. Los extranjeros, hombres y mujeres, casados con bolivianos o bolivianas adquieren la nacionalidad boliviana siempre que residan en el país y manifiesten su conformidad y no la pierden aun en los casos de viudez o de divorcio.

Artículo 39. – La nacionalidad boliviana no se pierde por adquirir nacionalidad extranjera. Quien adquiera nacionalidad boliviana no sera obligado a renunciar a su nacionalidad de origen (Ley n.º 2650 de Reformas a la Constitución Política del Estado del 13 de abril del 2004).

Artículo 143. I. Las bolivianos y los bolivianos que contraigan matrimonio con ciudadanas extranjeras o ciudadanos extranjeros no perderán su nacionalidad de origen. La nacionalidad boliviana tampoco se perderá por adquirir una ciudadanía extranjera.

II. Las extranjeras o los extranjeros que adquieran la nacionalidad boliviana no serán obligados a renunciar a su nacionalidad de origen. (Nueva Constitución Política del estado. Congreso Nacional. Octubre 2008).

Проанализировав гиперо-гипонимический ряд с гиперонимом *nacionalidad*, мы обнаружили, что термин «*nacionalidad*» понимается в двух значениях: 1) обозначение особой связи с данным государством, независимо от наличия или отсутствия политических прав; 2) синоним термина «*ciudadanía*». Наличие двух терминов «*nacionalidad*» и «*ciudadanía*» для обозначения личной правовой связи лица с данным государством и их широкое применение в текстах конституций стран Латинской Америки подтверждают также и юристы (Маклаков, 2001). Характерны названия разделов и конституций. Так, глава II Конституции Республики Венесуэлы 1999 г. называется «*De la nacionalidad y ciudadanía*», раздел пятый Новой Политической Конституции Государства Боливия «*Nacionalidad y Ciudadanía*»; глава II первого раздела Федеральной Конституции Мексики 1917 г. «*De los mexicanos*», и глава IV «*De los ciudadanos mexicanos*». Различие между двумя понятиями раскрывается в их сопоставлении.

Каждый из изученных нами конституционных текстов обладает мультиреферентными связями, соединяющими его с предшествующими редакциями конституций и другими источниками законодательного характера. Анализ интертекстуальных связей конституционных текстов позволяет проследить эволюцию концепта *nacionalidad* и выделить его двухчастную структуру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Литвиненко, Т.Е. Латиноамериканский конституционный интертекст в свете проблем кодификации специальной лексики языка, в печати.

2. Конституционное право: Словарь / Отв. ред. В.В. Маклаков. М.: Юрист, 2001. 560 с.
3. Diccionario de Real Academia Española, 1989. URL: <http://buscon.rae.es>

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Constitución política de Bolivia de 1839. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
2. Constitución política de Bolivia de 1878. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
3. Constitución política de Bolivia de 1878 con modificaciones de 1880. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
4. Constitución política de Bolivia de 1938. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
5. Constitución política de Bolivia de 1967. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
6. Constitución política de Bolivia de 1967 con reformas de 1994. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
7. Constitución política de Bolivia de 1995. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
8. Ley 2650 de reformas de 13 abril 2004. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
9. Nueva constitución política del Estado de Bolivia 2008. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
10. Constitución del Estado de Venezuela de 1830. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
11. Constitución de Venezuela de 1857. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
12. Constitución de Venezuela de 1864. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
13. Constitución de Venezuela de 1874. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
14. Constitución de Venezuela de 1881. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
15. Constitución de Venezuela de 1891. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
16. Constitución de Venezuela de 1947. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
17. Constitución de Venezuela de 1953. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
18. Constitución de Venezuela de 1961. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
19. Constitución de Venezuela de 1999. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>
20. Constitución Federal de México de 1917. URL: <http://bib.cervantesvirtual.com>

Е.Д. Ю (Иркутск)

К ВОПРОСУ О РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТАХ ИСПАНСКОГО НЕВЕРБАЛЬНО-СЕМИОТИЧЕСКОГО КОДА

El artículo trata los aspectos generales de la identidad nacional española en lo referente al código no verbal, a los gestos dominantes en la cultura española.

Изучение проблемы этнокультурной специфики речевого и невербального взаимодействия, в том числе посредством репрезентации невербальных средств коммуникации (далее НСК), тесно связано с важностью развития культурологических научных знаний, с практическими потребностями современного общества и в рамках межкультурной коммуникации; становится очевидным с расширением международных контактов и необходимостью мирного сосуществования в диалоге культур. Одной из задач устранения барьеров в общении является выявление и учёт расхождений в невербальной интеракции, обуславливающей возникновение коммуникативных помех, сбоев, неудач, которые приводят к «культурному шоку» или полному взаимонепониманию (Фирсова 2003).

Исследуя общение в условиях языковой неоднородности, Л.П. Крысин выделяет три вида факторов, которые влияют на характер коммуникации: языковые, социальные и ситуативные. В своём речевом поведении говорящий, руководствуясь целью быть понятым, ориентируется на коммуникативное сотрудничество с адресатом. Успех общения зависит от согласованности речевых действий собеседников (Крысин 2000). Однако, «... Правда человека многоязычна. Она говорит языками слов и интонаций, глаз и жестов, звуков и тонов, действий и поступков, смеха и слёз. Она оставляет следы на лице человека. Эти языки постоянно противоречат один другому» (Арутюнова 2005).

Специфика кинесического поведения в испаноязычной культуре проявляется в особых характеристиках: интенсивной жестикуляции, объятиях, поцелуях при встрече и прощании нередко с малознакомыми людьми, интерактивном языке глаз. Вместе с тем, между испанским и латиноамериканскими национальными вариантами имеются существенные как лингвистические, так и культурные различия, что предопределяет межвариантную специфику общения наряду с меж-

языковой. К примеру, покручивание указательным пальцем у виска в Аргентине обозначает «Вас к телефону», а в Перу – «Я думаю». Дотрагиваясь пальцем до века, испанец выразит сомнение в искренности ваших слов, а прикосновение к мочке уха обозначает для него оскорбление. В некоторых странах Латинской Америки мужчины, здороваясь, исполняют следующий ритуал: обнимаются и сначала три раза стучат рукой по спине знакомого, а затем ещё три раза стучат по спине, держа голову над левым плечом (Улицкая 2005). Самобытность отдельной культуры не позволяет свести теорию нации к жёстким схемам и типологиям. Её можно начать строить, избрав в качестве исходного самый простой принцип. В ходе развития, теория превращается в ветвящееся древо знания (Соколов 2003). Суть изложенного даёт возможность приблизиться к осознанию коммуникативных процессов в испанской лингвокультуре.

Характерные черты испанцев – это личная независимость, индивидуализм, воинственность, витальность (жизнелюбие), экспансионизм, фанатизм, выступающие в их «внешней» истории и являющиеся «односторонностями национального духа» (Ganivet 1954). Страсть, по мнению Сальвадора де Мадариаги¹, есть более целостное проявление личности, чем действие или мысль. Испанец живёт, отдаваясь порывам страстей, в промежутках между которыми он пассивно созерцает мир; фокус бытия сосредотачивается в нём самом. Голос страстного человека звучит сильнее, чем голос мыслящего. Испанцу трудно даётся дискурсивное, систематическое мышление. Мысль испанца «подобна солнцу, растопляющему туман бытия серией беспорядочных откровений». Она глубоко личностна (Соколов 2003).

Другие представления об окружающем мире строятся на основе перцептивных предпочтений, например, жестовых, которые трактуются как часть единого коммуникативного пространства и рассматриваются как национальные эстетико-этические параметры обмена коммуникативной информацией. Испанскими исследователями (Soler-Espiauba 2000) выделены два существенных элемента,

¹ Сальвадор де Мадариага-и-Рохас (1886, Ла Корунья, Испания – 1978, Локарно, Швейцария) – политик и публицист родился в Испании, учился во Франции, жил и работал в Англии; с одинаковым совершенством владел всеми тремя языками. Был полноправным участником трех европейских культур и многое сделал для сближения европейских народов. В 1948 году Конгресс Европы в Гааге избрал Мадариагу председателем комитета по культуре.

играющих доминирующую роль в невербальной коммуникации испанцев, это – руки и взгляд. Отмечено, что каждая культура обладает собственной манерой самовыражения посредством жестов, которые передаются и в эмиграции вплоть до третьего поколения.

Кратко обозначим средства репрезентации НСК с точки зрения специфичности используемых жестов и вербализации (доминантных) кинем, что особенно наглядно прослеживается в структуре литературного невербального дискурса.

Итак, в письменной литературной коммуникации писатель ищет средства для *невыразимого* на общепонятном языке. Читатель, для осознания авторской интенции, подключает язык личного опыта, ассоциаций и ощущений. При рассмотрении языковых средств, репрезентирующих жестовое поведение, обнаружены следующие особенности:

- в описании производства жеста: *estirar la mano con los dos primeros dedos bien juntos* (протянуть руку со сложенными вместе двумя пальцами) – детальное представление кинесического движения, *mover el pisajo* (перебирать пальцами руки) – специфичность экспонентного плана выражения, *cuadrar los hombros con marcial ademán* («расправить» плечи с воинственным жестом) – содержательный план вербализации кинемы;
- в номинации кинем: *gesto del torero triunfador* (жест тоreadора-победителя) – репрезентация жеста обусловлена одной из характеристик испанской этнокультуры – проведением корриды, *gesto de prestidigitador* (жест фокусника-иллюзиониста) – неоднозначное представление движения производимой кинемы.

Также в художественном тексте часто встречаются фиксации оценочных прилагательных при номинации НСК, как например, *señalar con un dedo acusador* (показывать «обвиняющим» / указательным пальцем).

Практический материал показывает, что большинство кинесических речений из репрезентированных НСК приходится на язык рук и на описание окулесики. Поскольку лексика и словообразовательные модели создают специфическое коммуникативное поле функционирования, в исследуемом материале выделяются «активные зоны», включающие разные аспекты семантики высказывания, в том числе сопровождаемого кинесическими и миремическими ком-

понентами. Немецкий испанист Вернер Бейнхауэр писал, что жесты присутствуют в речи испанца как полноправные местоимения, наречия, прилагательные, глаголы, «нет ни одного ходового понятия, которое не сопровождалось бы движением руки, бровей, выражением глаз, позой...» (Язык жестов в Испании, 1999). Существенный вклад в понимание национального менталитета и этнокультурных паттернов речевого и невербального взаимодействия вносит анализ литературных произведений, отражающих национальную картину мира – «своеобразный результат работы национальной ментальности» (Корнилов 2003; Попова 2004).

Отсюда, рассмотрение особенностей невербального поведения в испаноязычных странах и проблем национально-культурной специфики его проявления на материале художественных текстов является перспективным вопросом в рамках решения коммуникативных задач, а описывающие НСК кинесические речения заслуживают внимания как предмет лингвистических исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова, Н.Д. Невыразимое подвластно ль пониманию? / Н.Д. Арутюнова // Понимание в коммуникации: тезисы докладов межд. науч. конф. (28.02–01.03.2005 г.) URL: http://www.srcc.msu.ru/unipersona/site/conf/conf_05/tesi05.htm (дата обращения: 14.07.2005).
2. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.
3. Крысин, Л.П. Речевое общение в условиях языковой неоднородности / Л.П. Крысин. М.: Едиториал УРСС, 2000. 224 с.
4. Попова, М.К. Национальная идентичность и её отражение в художественном сознании / М.К. Попова. Воронеж, 2004. 170 с.
5. Соколов, Э.В. Сальвадор де Мадриага: доминанты национальных характеров / Э.В. Соколов // ЧЕЛОВЕК. 2003. № 4. URL: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/MADRE.HTM> (дата обращения: 13.05.2008).
6. Улицкая, Е. Язык жестов как иностранный / Е. Улицкая // Интерфакс Время: межрегиональный политико-экономический еженедельник. 2005. №13 (508). URL: http://www.ifvremya.ru/cgi-bin/res.pl?FIL=work/arc/2005/0406/3_20050406.txt#TOP (дата обращения: 20.08.2006).

7. Фирсова, Н.М. Испанский язык в аспекте межвариантной национально-культурной специфики: учеб. пособие / Н.М. Фирсова. М.: РУДН, 2003. 132 с.

8. Язык жестов в Испании // Эспаньола. 1999. № 4. URL: <http://www.espana.ru/rus/espanola/4-99/4-8.html> (дата обращения: 01.10.2005).

9. Ganivet, A. Idearium español con el porvenir de España / Á. Ganivet. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez, 1954. 141 p.

10. Soler-Espiauba, D. Lo no verbal como un componente más de la lengua / D. Soler-Espiauba. Madrid: Universidad Complutense, 2000. URL: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html (2006, abril 18).

11. Cestero Mancera, A.M. Repertorio básico de signos no verbales del español / A.M. Cestero Mancera. Madrid: Editorial Arco Libros, S.L., 1999. 156 p.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Cela, C.J. Café de artistas / C.J. Cela. Madrid: Alianza Cien, 1994. 64 p.

2. Gaité, C.M. Entre visillos / C. Martín Gaité. Barcelona: Ediciones Destino Ancora y Delfín, 1988. 260 p.

3. García Hortelano, J. Gramática parda / J. García Hortelano. Barcelona: Ediciones B, S.A., 1999. 414 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абкадырова Ирина Рустэмовна

Южный Федеральный Университет, преподаватель, аспирант,
irishka_ab@mail.ru

Багдасарова Анна Александровна

Южный федеральный университет, преподаватель, аспирант,
ann2121@yandex.ru

Бобрик Дарья Владимировна

Астраханский Государственный Университет, аспирант,
la-solitaria-neko@live.ru

Бурмакина Наталья Геннадьевна

Сибирский федеральный университет, аспирант,
nburmakina@mail.ru

Вишнякова Элла Александровна

Пятигорский государственный лингвистический университет, доцент, ellakmv@yandex.ru

Давтянц Ирина Игоревна

Южный федеральный университет, преподаватель, 4283953@gmail.com

Дегтярева Юлия Александровна

Южный федеральный университет, преподаватель кафедры романо-германской филологии, julia.degtiareva@mail.ru, julia.degtiareva@hotmail.com

Денисенко Татьяна Сергеевна

Сибирский федеральный университет, преподаватель,
denisenkots@mail.ru

Денисова Анна Петровна

Российский университет дружбы народов, доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук, annadeniso@gmail.com

Должич Елена Анатольевна

Российский университет дружбы народов, старший преподаватель,
korte@mail.ru

Дунько Анна Юрьевна

Южный федеральный университет, аспирант, dunko-anna@mail.ru

Журавлева Елизавета В.

Московский педагогический государственный университет, старший преподаватель, кандидат филологических наук, zhul8@yandex.ru

Карповская Наталья Валерьевна

Южный федеральный университет, доцент, кандидат филологических наук, nat0208@donpac.ru

Корман Екатерина Анатольевна

Южный федеральный университет, старший преподаватель, кандидат филологических наук, korman_katya@mail.ru

Корниенко Ольга Юрьевна

Южный федеральный университет, аспирант, kornienko00@mail.ru

Косьяненко Евгения Валериевна

Южный федеральный университет, аспирант, carmina-ves@yandex.ru

Куртаева Мария Олеговна

Иркутский государственный лингвистический университет, аспирант кафедры испанского и итальянского языков, makursha@mail.ru

Малько Владислава Сергеевна

Пятигорский государственный лингвистический университет, студент, Malko-vladislava@yandex.ru

Овчинникова Алла Владиславовна

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, аспирант, tranquillitas@gmail.com

Паниотова Таисия Сергеевна

Южный федеральный университет, профессор, доктор философских наук, panitva@rambler.ru

Попова Таисия Георгиевна

Российский университет дружбы народов, профессор кафедры иностранных языков №4, доктор филологических наук taisapo@mail.ru

Протокилова Елена Александровна

Южный федеральный университет, аспирант, Elena-proto87@yandex.ru

Родригес Алмейда Эмилия Мерседес Родригес

Южный федеральный университет, преподаватель, emilia_rodrigues@mail.ru

Самойлова Светлана Петровна

Российский университет дружбы народов, старший преподаватель, swyti@mail.ru

Семенова Наталья Викторовна

Пятигорский государственный лингвистический университет, доцент кафедры испанистики и межкультурной коммуникации, кандидат педагогических наук, sementsova@n-telecom.net

Семикова Марина Эдуардовна

Южный федеральный университет, старший преподаватель, msemikova@mail.ru

Старовойтова Евгения Олеговна

Волгоградский государственный педагогический университет, ассистент кафедры романской филологии, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, janevan@inbox.ru

Тарасенкова Юлия Васильевна

Российский университет дружбы народов, студент, yulia.tarasenkova@yandex.ru

Титаренко Наталия Владимировна

Волгоградский государственный педагогический университет, доцент, кандидат филологических наук, natalia-v-titarenko@yandex.ru

Кутьева Марина Викторовна

Российский университет дружбы народов, доцент, кандидат филологических наук, marku2006@yandex.ru

Федосова Оксана Витальевна

Волгоградский государственный педагогический университет, доцент, кандидат филологических наук, fedossova@yandex.ru

Чудинова Эльвира Викторовна

nelvina@mail.ru

Шевцова Мария Александровна

Южный федеральный университет, старший преподаватель, chevtsova.marie@mail.ru

Ю Елена Дюнеровна

Национальный исследовательский иркутский государственный технический университет, кандидат филологических наук, elyu@yandex.ru

Южанникова Марина Алексеевна

Сибирский федеральный университет, соискатель, yuzhannikova@gmail.com

Яковлева Любовь Евгеньевна

Московский государственный университет дизайна и технологии, профессор, доктор философских наук, nucul@mail.ru

Abreu Márquez, Evelyn

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия, магистр, evelyn@arquitectura.cujae.edu.cu

Barreiro Pérez, Laura

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия, магистр, jordy@arquitectura.cujae.edu.cu

Batista, María del Carmen

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия, доктор, maricarmen@arquitectura.cujae.edu.cu

Benavides Garriga, Ileana

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия,
магистр, ibenavides@arquitectura.cujae.edu.cu

Cabrera González, Ada Ada

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия,
доктор

Calzada Trocones, Josefina Patricia

Университет острова Хувентуд, доктор, jetrocones@cuij.edu.cu

Cazañas Marisy, Caridad

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия,
преподаватель, charity@arquitectura.cujae.edu.cu

Delgado Wilburgh, I.

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия,
магистр, essan@arquitectura.cujae.edu.cu

Escabias Lloret, Pilar Pilar

Университет г.Аликанте, преподаватель,
pilar.escabias@ua.es // pescabias@csidiomas.ua.es

Grondin Augustin, Georgia

Национальный автономный университет Мексики, магистр,
georgia.ag@hotmail.com

Hernández Lopez, Lilia Rosa

Педагогический университет им. Карлоса Мануэля де Сеспедес дель
Кастилья, преподаватель lrhernandezl@ucp.ij.rimed.cu

Mesa Betancor, Encarna Encarna

Университет г.Аликанте, encarna.mesa.betancor@gmail.com

Vázquez Macías, N.

Высший политехнический институт им. Хосе Антонио Эчеверрия,
преподаватель, norma@arquitectura.cujae.edu.cu

Velázquez Vilchis, Virna

Национальный автономный университет Мексики, доктор,
virnalenguas@hotmail.com

Научное издание

**Испания и Россия:
диалог культур в свете современной
цивилизационной парадигмы**

**España y Rusia: diálogo de culturas
a través del paradigma de la civilización contemporánea**

Ответственный за выпуск
Наталья Геннадьевна Бурмакина

Редакторы И.А. Вейсиг, Т.Е. Бастрыгина

Компьютерная верстка И.В. Гревцовой

Подписано в печать 10.09.2011. Формат 60х84/16.

Бумага тип. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 23,75. Тираж 100 экз. Заказ 4785.

Редакционно-издательский отдел
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 79
Тел/факс (391) 244-82-31, e-mail: rio@lan.krasu.ru

Отпечатано:
Полиграфический центр
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а