

Тененёва Наталья Витальевна

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В ИНДИЙСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению иноязычных вкраплений в англоязычном индийском педагогическом дискурсе. Автор рассматривает культурно-исторические причины использования иноязычных элементов в исследованиях, посвященных философско-педагогическому наследию Индии. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что вкрапления являются коммуникативно адекватным средством сознательной языковой дифференциации в условиях квазиэквивалентности базовых концептов педагогики Востока и Запада.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/1-1/46.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 1 (31): в 2-х ч. Ч. I. С. 173-175. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/1-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

УДК 81'42:811.111

Филологические науки

Статья посвящена изучению иноязычных вкраплений в англоязычном индийском педагогическом дискурсе. Автор рассматривает культурно-исторические причины использования иноязычных элементов в исследованиях, посвященных философско-педагогическому наследию Индии. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что вкрапления являются коммуникативно адекватным средством сознательной языковой дифференциации в условиях квазиэквивалентности базовых концептов педагогики Востока и Запада.

Ключевые слова и фразы: иноязычное вкрапление; педагогический дискурс; дифференцирующий языковой знак; языковая картина мира; семантизация иноязычных элементов.

Тененёва Наталья Витальевна, к. пед. н.
Юго-Западный государственный университет
natviten@yandex.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ В ИНДИЙСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ[©]

Колонизация Индии в XIX веке оказала значительное влияние на все стороны жизни индийского общества, включая образование. Ключевым политическим событием этого периода, послужившим толчком к возникновению в стране англоязычной системы образования западного образца, стало провозглашение в 1837 году английского государственным языком в Индии, после чего он стал «языком законодательства, высшего образования, межрегиональной административной системы, науки и техники, торговли и коммерции» [2, с. 117].

Это, прежде всего, повлекло за собой резкое увеличение количества колледжей и университетов с преподаванием на английском языке. Позже изменения затронули также начальную и среднюю школу, которые ранее оставались вне поля зрения колониальных властей. Безразличие англичан к школьному образованию в первой половине XIX века лорд Томас Маколей, член Верховного совета при вице-короле Индии, объяснял так: «Мы не можем, при наших ограниченных средствах, пытаться дать образование всему народу. В настоящее время мы должны приложить все силы, чтобы создать класс людей, которые смогут стать переводчиками между нами и миллионами тех, кем мы управляем; класс людей, индийцев по крови и цвету кожи, но англичан по вкусам, взглядам, морали и интеллекту. Этому классу мы можем дать возможность усовершенствовать местные диалекты, обогатить их западными научными терминами и осуществить <...> передачу знаний огромной массе населения» [9, р. 729].

Однако в конце 30-х – начале 40-х годов английские власти осознали, что абсолютно безграмотное местное население не может обеспечить продуктивность сельского хозяйства и растущие потребности британской промышленности в индийском сырье. Началом «новой эры в просветительской деятельности англичан», как отмечает Л. Л. Супрунова со ссылкой на мнение ряда индийских исследователей, стало принятие в 1854 году закона Ч. Вуда об образовательной политике колониальных властей, направленной на реорганизацию индийского образования в соответствии с западной моделью [5, с. 117].

Следствием вестернизации учебных заведений всех уровней стала не только иная организация процесса обучения, но и иное понимание основополагающих для индийской педагогической философии понятий, в частности, «образование», «знание», «учитель», «школа».

Западное отношение к образованию как средству «достижения неограниченного прогресса в мире материи» [1, с. 575] резко отличается от индийской традиции, согласно которой образование имеет своей конечной целью спасение личности через познание Бога.

Также неодинаковой для сопоставляемых культур является аксиологическая составляющая концепта «знание». Если для Запада характерен утилитарный подход, согласно которому знание дает власть над окружающим миром, то в индийской культуре знание дарует человеку понимание себя как части этого мира и своего истинного места и предназначения в нем.

Различные подходы к образованию и знанию определяют в свою очередь различное понимание роли учителя в учебном процессе. Так, в западной концепции роль учителя сводится преимущественно к передаче знания ученику и контролю за полнотой усвоения переданного материала. В противоположность этому согласно ведической традиции, учитель призван обеспечить второе, духовное, рождение человека, более значимое, чем рождение физическое, поскольку личный духовный опыт есть основа образования в любой области знания.

Концепт «школа» также по-разному интерпретируется в английской и индийской культурах. Для западной модели образования школа – это, прежде всего, само здание, парты, доски и т.п. В то же время типичная общинная индийская школа XIX века, как правило, не имела специально отведенного здания: занятия проходили в доме учителя или в храме. Гораздо более существенным отличием является отсутствие системы оценок, тестов и экзаменов. Содержание обучения наряду с такими традиционными для западной школы предметами как арифметика, чтение и письмо включало также аюрведу, логику и философию. Кроме того, в стране того периода не было централизованной системы образования, поэтому каждая школа была в некоторой степени уникальна.

Сказанное выше, на наш взгляд, достаточно наглядно свидетельствует о необходимости использования при контрастивном анализе западных и восточных педагогических теорий дифференцирующих языковых знаков.

Как показывает наше исследование, с этой целью в англоязычных философско-педагогических работах индийских авторов используются вкрапления: «They [The British] introduced a primary school system ..., which was completely different from the *Pathshala* system» («Они [Англичане] внедрили систему начального образования ..., которая была совершенно непохожа на систему *Pathshala*») [10, p. 18].

Общей для этих иноязычных элементов является их полная графическая ассимиляция, характерная для заимствований из языков с нелатинской письменностью. Однако графический облик отдельных лексем может отличаться в разных изданиях в зависимости от используемой системы транскрипции (RGS-II или IAST/ISO 15919).

Наиболее распространенным, но не обязательным, способом привлечения внимания читателя к иноязычному вкраплению служит курсивное начертание, наряду с которым в качестве графического средства выделения используются также скобки и кавычки:

Guru was also called *acharya* *Acharya* is one whose *achar* or conduct is exemplary, is good / *Гуру также называли «acharya» Acharya – это тот, чье achar или поведение является образцовым, добродетельным* [7].

Включения-слова (и лексикализованные сочетания) сигнализируют о наличии у них определенного семантического оттенка, отсутствующего у эквивалентных лексических единиц принимающего языка [4]. Комментируя эту сознательную языковую дифференциацию, Ш. Джайн, координатор образовательного проекта с характерным названием *Indian Innovations in Shiksha*, отмечает: «Хотя сегодня слово *shiksha*, как правило, переводится английским *education*, мы знаем, что эти термины с точки зрения гносеологии и онтологии принципиально отличаются друг от друга. За каждым из них стоят свои философские представления о том, как следует жить человеку, общаться с людьми и Природой, расти как личности и члену коллектива. Каждый также подразумевает различную интерпретацию процессов обучения человека и общества» [8, p. 12].

Такое вкрапление выступает в качестве «ключевого фрагмента текста, без которого понимание замысла автора невозможно и который в этом отношении не допускает никакого замещения» [3].

Выполняя роль экспликаторов иной языковой картины мира, эти лексемы, как правило, стилистически нейтральны. Однако наше исследование позволяет сделать вывод о том, что иноязычное вкрапление может также нести дополнительную прагматическую нагрузку, специфичную для конкретной коммуникативной ситуации. Как отмечает С. И. Манина, «инкорпорированное в текст иноязычие – прием <...> яркий и почти всегда наделяемый особым ролевым комплексом» [Там же]. Вкрапление может, в частности, обладать коннотативной оценочностью, вступая в «намеренный стилистико-смысловой контраст с принимающим текстом» [Там же]:

However, exploring and learning from the radicalism of these four visionaries could ... uplift us out of the dull, stillwater of education reform that is currently submerging the country and propel us towards the more vibrant, pluralistic currents of transformation of shiksha / *Однако, изучая радикальные теории этих четырех мыслителей, опередивших свое время, и учась у них, мы могли бы ... вырваться из болота реформы так называемого **education**, в котором сейчас тонет страна, и устремиться к живительным, наполняемым множеством источников потокам преобразования shiksha* [8, p. 5].

Семантизация иноязычных элементов в индийском педагогическом дискурсе осуществляется преимущественно с помощью параллельного перевода или авторского комментария:

The instrument of the educationist is the mind or *antahkarana*, which consists of four layers. The reservoir of past mental impressions, the *citta* or storehouse of memory, which must be distinguished from the specific act of memory, is the foundation on which all the other layers stand / *Инструмент педагога – это разум или **antahkarana**, который состоит из четырех уровней. Хранилище прошлых умственных впечатлений, **citta** или сокровищница памяти, которую нужно отличать от собственно акта запоминания, – это фундамент для всех остальных уровней* [6, p. 386].

These *chatus pathis*, which is the Sanskrit name for the university, have not the savour of the school about them / *Эти **chatus pathis**, что на санскрите означает «университет», были лишены атмосферы, характерной для школы в нашем понимании* [12, p. 128].

Однако даже использование дополнительных пояснений не всегда служит гарантией успешности коммуникативного акта, которая может быть достигнута только посредством контекстуального осмысления иноязычной единицы:

It will be difficult for others than Indians to realize all the associations that are grouped round the word *ashram*, the forest sanctuary / *Слово **ashram**, лесная обитель отшельников, едва ли может вызвать у не-индийцев все те ассоциации, которые с ним связаны* [Ibidem, p. 137].

Другим решением проблемы разграничения квазиэквивалентных понятий может быть комментарий-уточнение, как в следующем примере: «Elementary schools, or rather, places of learning where young children learned to read, write, do accounts, obtain knowledge of religious texts ... » / «*Начальные школы или, точнее, места обучения, где маленькие дети учились читать, писать, считать, понимать священные тексты, ...*» [11, p. 3766]. Однако подобный подход носит окказиональный характер. С позиций современной семасиологии, указывающей на этноцентричность слова, именно вкрапления можно признать наиболее адекватным средством реализации коммуникативной интенции автора философско-педагогического исследования, особенно в лингвокультурной реальности Индии, с характерным для нее двуязычием отправителя и получателя сообщения.

Список литературы

1. Азад А. К. Концепция человека и проблемы образования на Востоке и Западе // Открытие Индии: философские и эстетические воззрения в Индии XX века. М.: Художественная литература, 1987. С. 572-577.
2. Курченкова Е. А. Реализация языковой политики в странах Британского Содружества в постколониальный период // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21): в 2-х ч. Ч. II. С. 116-118.
3. Манина С. И. Прагматические функции иноязычных вкраплений [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2010. Вып. 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pragmaticcheskie-funksii-inoazychnyh-vkrapleniy> (дата обращения: 17.10.2013).
4. Норлусеня В. С. Иноязычные вкрапления: современное состояние проблемы // Вестник Новгородского гос. ун-та. 2010. № 57. С. 63-66.
5. Супрунова Л. Л. Роль колониализма в развитии просвещения Индии // Педагогика. 1996. № 5. С. 114-119.
6. Aurobindo S. A System of National Education // The Complete Works of Sri Aurobindo. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram Press, 2003. Vol. 1: Early Cultural Writings.
7. Biswas N. B. Indian Philosophy of Education and Pedagogy: An Essential Proposition [Электронный ресурс] // URL: http://www.azimpremjiuniversity.edu.in/sites/default/files/userfiles/files/Prof_Nikunj_Biswas.pdf (дата обращения 1.10.2013).
8. Jain S. The Poet's Challenge to Schooling: Creative Freedom for the Human Soul – A Generative and Critical Analysis of Rabindranath Tagore's Innovations in Shiksha. Shikshantar, 2001. 138 p.
9. Macaulay T. B. Minute of 2 February 1835 on Indian Education // Macaulay. Prose and Poetry / selected by G. M. Young. Cambridge MA: Harvard University Press, 1957. P. 721-729.
10. Raina V. K. Indigenizing Teacher Education in Developing Countries: The Indian Context // Prospects. 1999. Vol. XXIX. No. 1. P. 5-25.
11. Sharma R. Decentralisation, Professionalism and the School System in India // Economic and Political Weekly. 2000. Vol XXXIX. No. 28. P. 3765-3774.
12. Tagore R. Personality: Lectures Delivered in America. New Delhi: Macmillan India Ltd., 1995. 184 p.

FOREIGN INCLUSIONS IN INDIAN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Teneneva Natal'ya Vital'evna, Ph. D. in Pedagogy
Southwest State University
natviten@yandex.ru

The article is devoted to the study of foreign inclusions in the English language Indian pedagogical discourse. The author considers the cultural-historical reasons of foreign elements use in the researches devoted to the philosophical-pedagogical heritage of India. The conducted analysis allows conclusion about the fact that the inclusions are the communication adequate means of conscious language differentiation in conditions of the quasi-equivalence of base components of East and West pedagogy.

Key words and phrases: foreign inclusion; pedagogical discourse; differentiative language mark; language world picture; semantization of foreign elements.

УДК 811.11

Филологические науки

В данной статье рассматривается стилистический синтаксис немецкой робинзоны писателя И. Г. Кампе «Новый Робинзон» с целью выявить одну из причин популярности данного жанра литературы среди читательской аудитории. Предметом статьи являются синтаксические структуры и приемы, применяемые автором в процессе написания анализируемого произведения. В работе использовались такие методы исследования как метод сплошной выборки, метод количественного анализа, описательный метод. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в процессе преподавательской практики русского, немецкого языков, стилистики, литературоведения.

Ключевые слова и фразы: робинзоны; экстравертивный полилог; стилистический синтаксис; апозиопезис; синтаксическая тавтология; простой контактный повтор; парантез.

Токтоналиева Айнура Ийгиликовна

Астраханский государственный университет
miss.toktonalieva@yandex.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ СИНТАКСИС НЕМЕЦКОЙ РОБИНЗОНЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ И. Г. КАМПЕ «НОВЫЙ РОБИНЗОН»)[©]

Робинзоны как одна из моделей тривиальной литературы представляет несомненный интерес, так как на сегодняшний день мало изучена в отечественной лингвистике. Безусловно, актуальным остаётся и вопрос популярности робинзоны, потому нами предпринимается попытка рассмотреть стилистический приём «простоты синтаксиса» как один из способов привлечения читательской аудитории к данному жанру литературы.