

Министерство науки и высшего образования РФ  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
**«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Институт филологии и языковой коммуникации  
Кафедра теории германских и романских языков и прикладной лингвистики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ О.В. Магировская  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СТРАТЕГИИ И СПОСОБЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА  
УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕМ  
ДИСКУРСЕ**

45.04.02 Лингвистика  
45.04.02.01 Межкультурная коммуникация и перевод

|                      |       |                                        |
|----------------------|-------|----------------------------------------|
| Магистрант           | _____ | А.Е. Базарова                          |
| Научный руководитель | _____ | д-р филол. наук, проф.<br>Н.Н. Казыдуб |
| Нормоконтролер       | _____ | А.А. Струзик                           |

Красноярск 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>                                                                                                             | <b>4</b>   |
| <b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ<br/>ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕГО ДИСКУРСА .....</b>                                                | <b>8</b>   |
| 1.1. Современные исследования дискурса: подходы, типология,<br>основные черты .....                                               | 8          |
| 1.1.1. Обзор основных подходов к определению дискурса .....                                                                       | 8          |
| 1.1.2. Типология и основные компоненты дискурса .....                                                                             | 15         |
| 1.2. Интерпретация как когнитивная операция .....                                                                                 | 19         |
| 1.2.1. Интерпретирующая функция языка. Сущность процесса<br>интерпретации .....                                                   | 19         |
| 1.2.2. Модель интерпретационного процесса. Интерпретация как<br>механизм дискурсивного конструирования.....                       | 25         |
| 1.3. Стратегия как объект лингвистических исследований.....                                                                       | 30         |
| 1.3.1. Понятие стратегии в отечественной и зарубежной<br>лингвистике.....                                                         | 30         |
| 1.3.2. Типологизация коммуникативных стратегий.....                                                                               | 34         |
| 1.3.3. Коммуникативная стратегия как инструмент трансформации<br>ценностной модели мира .....                                     | 38         |
| 1.4. Репрезентация образа: имагологический и лингвистический<br>аспект.....                                                       | 47         |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....</b>                                                                                                    | <b>55</b>  |
| <b>ГЛАВА 2. ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА<br/>УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ И<br/>КОММЕНТАРИЯХ «БХАГАВАД- ГИТЫ».....</b> | <b>57</b>  |
| 2.1. Текст Бхагавад-гиты как объект интерпретации .....                                                                           | 57         |
| 2.2. Актуализация аксиологических стратегий в англоязычном<br>интерпретирующем дискурсе.....                                      | 61         |
| 2.2.1. Аксиологические стратегии как инструмент легитимации<br>ценности ученичества .....                                         | 61         |
| 2.2.2. Вспомогательные стратегии конструирования образа<br>ученика.....                                                           | 78         |
| 2.3. Образ ученика в интерпретирующем дискурсе «Бхагавад-гиты»...                                                                 | 84         |
| 2.3.1. Ученик как художественный образ: способы и средства<br>конструирования .....                                               | 84         |
| 2.3.2. Метафоризация: концептуализация образа ученика в<br>метафорическом каскаде .....                                           | 95         |
| <b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....</b>                                                                                                     | <b>102</b> |

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>                                      | <b>106</b> |
| <b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>                | <b>111</b> |
| <b>СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО<br/>МАТЕРИАЛА .....</b> | <b>120</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

Интерпретация выступает в качестве одного из основных инструментов когнитивной и языковой деятельности человека, поскольку является естественной и неотъемлемой частью процесса познания. Обращение к интерпретирующему дискурсу открывает путь к изучению того, как человек осмысляет и конструирует ключевые для отдельного дискурса образы. Предлагаемая исследовательская работа посвящена рассмотрению стратегий и способов конструирования образа ученика в англоязычном интерпретирующем дискурсе.

**Актуальность** данного исследования состоит в обращении к новейшим парадигмам исследования ментальных структур на стыке когнитивной лингвистики, прагматики, лингвокультурологии и лингвистической имагологии. Исследование различных аспектов языковой интерпретации представляет активно развивающееся направление в рамках отечественной лингвистики. Также, актуальность данного исследования заключается в обращении к стратегиям и способам конструирования важнейшего для человеческой культуры образу ученика – реципиента знания. То, как данный образ осмысляется в интерпретирующем дискурсе и воссоздаётся с помощью определённых языковых средств интерпретатором – переводчиком и комментатором, представляет интерес для современных исследователей.

**Объектом** данного исследования является образ ученика, воплощённый в англоязычном дискурсе интерпретации в двух ипостасях: как результат в виде письменных текстов (переводов и комментариев), а также как процесс, субъектом которого выступает человек говорящий и мыслящий (интерпретатор).

**Предметом** анализа выступает совокупность стратегий и способов, используемых субъектом дискурса для конструирования образа ученика.

**Цель** настоящего исследования – выявить способы и стратегии конструирования образа ученика посредством комплексного анализа

репрезентации данного образа в англоязычном интерпретирующем дискурсе.

Достижению цели настоящей исследовательской работы способствует последовательное решение следующих **задач**:

- 1) описать ключевые положения современной теории дискурса в части определения, типологии и основных параметров дискурса;
- 2) обозначить роль интерпретационного процесса в лингвокогнитивной деятельности человека, а также в процессе дискурсивного конструирования;
- 3) определить содержание понятия «стратегия» и рассмотреть типы стратегий в лингвистике;
- 4) изучить способы языковой репрезентации образа;
- 5) обозначить структурные особенности и факторы, влияющие на интерпретирующий потенциал текста «Бхагавад-гиты»;
- 6) выделить основные стратегии конструирования образа ученика в англоязычных переводах «Бхагавад-гиты»;
- 7) определить основные способы конструирования образа ученика в англоязычных переводах «Бхагавад-гиты».

Поскольку большой интерес для интерпретирующей деятельности сознания человека представляют древние тексты, философские труды и священные писания, **материалом** для данного исследования послужили два английских перевода традиционного древнеиндийского текста «Бхагавад-гита» с комментариями. Один из них выполнен индийским проповедником в вайшнавской традиции А.Ч. Бхактиведантой Свами (Bhagavad-gita As It Is, 1988), другой – канадским исследователем вайшнавской традиции Бхану Сато (Gita Bhusana, 2006). В данных трудах переводчики средствами английского языка конструируют образ Арджуны, выступающего в качестве ученика – реципиента духовного знания. Объем анализируемых трудов составляет в общей сложности более 1200 печатных страниц.

Для решения сформулированных задач на разных этапах исследования применялись **методы** лингвистического анализа, включающие

контекстуальный метод, методы прагматической интерпретации, а также методы стилистического, лингвоаксиологического и интерпретативного анализа.

**Теоретическую и методологическую базу** исследовательской работы составляют труды в области дискурса (В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Г.Н. Манаенко, Т.А. van Dijk, D. Shiffrin и др.), работы в области теории интерпретации (Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков, О.Г. Дубровская, Л.Г. Ким, А.Л. Шарандин и др.), труды, посвящённые стратегиям в лингвистике (Н.Е. Бардина, О.С. Иссерс, В.Б. Кашкин, О.С. Садовникова, W. Kintch, Т.А. van Dijk и др.), исследования в области языковой репрезентации (Е.Ф. Серебренникова, М. Sidiropoulou и др.), работы по языку и культуре (А. Вежбицкая, Ю.Н. Караулов и др.), имагологии (M.Beller, J. Leersen), метафоре и метафоризации (O. David, Z. Kovecses, J. Lakoff, E. Stickles и др.).

**Научная новизна** предлагаемого исследования состоит в рассмотрении английских переводов и комментариев к древним текстам, далеко отстоящим от интерпретатора во временном и культурном отношении, как интерпретирующего дискурса, в ходе которого происходит конструирование культурно-значимых образов.

**Теоретическая значимость** данной работы состоит в расширении теоретического представления о процессе конструирования системы образов в интерпретирующем дискурсе посредством интерпретации древних текстов.

**Практическая ценность** настоящего исследования обусловлена возможностью использования полученных результатов в дальнейшей научно-исследовательской работе, связанной с изучением дискурсивного конструирования образа ученика на материале других типов дискурса, а также стратегий и способов конструирования других образов в переводах древнеиндийских текстов.

**Структура** данного исследования определяется обозначенной целью и задачами. Работа состоит из Введения, двух Глав, завершающихся краткими Выводами по Главе, Заключения и списка использованной литературы.

**Апробация результатов исследования.** Основное содержание работы было представлено в виде научных докладов на научно-практических конференциях «Язык, дискурс, (интер)культура» (2022), «Язык, дискурс, (интер)культура» (2023). По теме диссертации опубликована 1 статья в издании, рекомендованном ВАК РФ.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕГО ДИСКУРСА

1.1. Современные исследования дискурса: подходы, типология, основные черты

## 1.1.1. Обзор основных подходов к определению дискурса

Понятие «дискурс» широко и плодотворно применяется во множестве гуманитарных направлений в рамках современной антропоцентрической парадигмы. Но наряду с широтой использования данного термина также наблюдается многообразие его трактовок в связи с многогранностью дискурса как явления. Также, как отмечает Г.Н. Манаенко, вариативность содержания понятия «дискурс» обусловлена также «неоднозначным и размытым пониманием данного понятия в лингвистике» [Манаенко, 2011: 83], и несмотря на огромное количество дискурсивных исследований в современной лингвистической науке, по мнению Е.С. Кубряковой, лингвисты «по-прежнему очень далеки от создания единой и целостной теории дискурса» [Кубрякова, 2000: 9]. Так, ввиду отсутствия единого однозначного определения такого многоаспектного явления как дискурс, исследователи придерживаются того определения, которое наилучшим образом согласуется с целями и задачами конкретной научной работы. Таким образом, для понимания сути понятия «дискурс» в рамках данного исследования, необходимо рассмотреть различные подходы к определению и пониманию дискурса.

Изначально, во французской лингвистической традиции, “*discours*” (фр. – речь) обозначало речь в целом, что было также синонимично понятию «текст». Впоследствии данное обозначение применялось в исследовании явлений, относящихся к речи в рамках дихотомии Соссюра язык/речь. Но традиция терминологического обозначения «дискурса» в привычном для современной лингвистики понимании была заложена в 1950-х годах такими

исследователями как З. Харрис и Э. Бенвенист. З. Харрис, основоположник дистрибутивного анализа, понимал дискурс как сверхфразовую единицу, последовательность высказываний [Бенвенист, 1974: 32]. Возникновение такого понятия в работах З. Харриса было обусловлено возникшей в то время необходимостью анализа языковых единиц, превышающих по объёму предложение, и З. Харрис был одним из первых исследователей, расширивших «область грамматических исследований до масштаба дискурса» [Kaplan, Grabe, 2002: 195]. Помимо масштаба дискурса как объекта анализа, З. Харрис также обозначил, что дискурс рассматривается в контексте «других единиц и связанной с ними социокультурной ситуации» [Горохова, 2014: 90]. Так, исследователь заложил основу понимания того, что дискурс как объект исследования рассматривается не изолированно, но в более широком лингвистическом контексте и в совокупности с экстралингвистическими факторами.

Несколько по-иному терминологическое значение понятия «дискурс» было сформулировано Э. Бенвенистом. В его трактовке дискурс связан с речью, присваиваемой говорящим, планом экспликации в рамках высказывания в противопоставление плану повествования (*récit*) [Бенвенист, 1974: 28]. Данное определение позволяет обозначить ещё один важнейший принцип понимания сущности дискурса: дискурс неразрывно связан с его субъектом, что также неоднократно постулирует Э. Бенвенист. В трактовке данного исследователя, в отличие от определения З. Харриса, рассмотренного ранее, понятие «дискурс» не только не синонимично понятию «текст», но и в некотором смысле находится с ним в оппозиции. Понимание дискурса Э. Бенвениста родственно тому, что Н.Д. Арутюнова называет «текст, взятый в событийном аспекте» [Арутюнова, 1990: 136].

Вышеописанный вклад З. Харриса и Э. Бенвениста в формирование понятия дискурса позволил выделить его как понятие самостоятельное, несводимое к языку, речи и другим уже существующим лингвистическим категориям. Позднее, М. Фуко точно сформулировал эту идею: «Дискурс –

событие знака, но то, что он делает, есть нечто большее, нежели просто использование знаков для обозначения вещей. Именно это “нечто большее” и позволяет ему быть несводимым к языку и речи» [Фуко, 1996: 50]. Идеи М. Фуко, отражённые им в его работе «Археология знаний» также на раннем этапе внесли вклад в развитие теории дискурс-анализа. М. Фуко был одним из первых исследователей, который, рассматривая дискурс как форму поведения, разграничил общий набор означающих действий с их формальным окружением и более индивидуализированные означающие практики [Тоews, 2015: 204], то есть коллективное и индивидуальное в дискурсе. Также, М. Фуко рассматривал дискурс не как набор изолированных языковых единиц, а целостную и структурированную совокупность единиц использования языка, обладающих контекстом. Так, М. Фуко обращает внимание на взаимодействие функции и формы в рамках сущности дискурса, и дальнейшие исследования дискурса в разной пропорции концентрировались вокруг формальной или функциональной стороне дискурса.

Более того, уже в двух вышеприведённых взглядах на дискурс З. Харриса и Э. Бенвениста просматриваются два наиболее общих подхода к определению дискурса, выделенных Д. Шиффрин: формальный и функциональный [Shiffrin, 1994: 22]. В определении дискурса, данном З. Харрисом, положено начало формальному подходу к исследованию дискурса (дискурс как нечто выходящее за пределы предложения). Хотя, как уже отмечалось ранее, З. Харрис рассматривал дискурс как имеющий лингвистический и социокультурный контекст, формальный подход, получивший своё развитие, как следует из его названия, в рамках формально-ориентированной лингвистики и лингвистики текста, содержит в себе идею предельного абстрагирования от социокультурного контекста при исследовании той или иной языковой единицы. В рамках рассматриваемого подхода понятие «дискурс» довольно слабо разграничено с понятием «текст», и в данной перспективе они практически сливаются воедино. Тем не менее, исследователи всё же склонны проводить границу между этими двумя

понятиями. К примеру, П. Серио разделил их следующим образом: «дискурс – это высказывание, рассматриваемое с точки зрения дискурсного механизма, который им управляет. Таким образом, взгляд на текст с позиции его структурирования “в языке” определяет данный текст как высказывание; лингвистическое исследование условий производства текста определяет его как “дискурс”» [Серио, 2001: 550]. Так, в рамках формального подхода дискурс предстаёт как текст в широком смысле, наряду с механизмом его порождения.

Функциональный подход же в свою очередь сосредоточен на другом аспекте сущности дискурса. Как отмечает Г.Н. Манаенко, практически все общепринятые современные трактовки понятия «дискурс» отталкиваются «либо от понятия *текст*, либо от понятия *речевая деятельность*» [Манаенко, 2003: 28]. В русле функционального подхода дискурсивные исследования сосредоточены на речевой деятельности, на «онлайновом» взаимодействии коммуникантов. Дискурс же определяется как «любое использование языка». К примеру, подобное определение мы находим в работе Л. Кэмерон “Metaphor in Educational Discourse” [Cameron, 2003: 3], которая далее объясняет суть дискурса – говорить и мыслить в процессе интеракции (*talking-and-thinking-in-interaction*) [Там же: 42]. Данный подход предполагает анализ функций дискурса в широком социокультурном контексте, а также изучение процессов понимания устной речи. Данная перспектива переносит исследование дискурса в сферу устного общения, как, например, в работе Л. Кэмерон, основанной на этом определении, изучалась именно устная коммуникация в учебной среде.

Очевидно, что рассмотренные выше подходы являются очень широкими и включают в себя множество самостоятельных направлений дискурсивных исследований. Более того, они не вмещают в себя все возможные подходы к пониманию дискурса, поскольку, как отмечает Г.Н. Манаенко, в случае формального и функционального подходов в большей или меньшей степени «происходит элиминация третьего элемента, необходимого для адекватного

определения дискурса – субъекта» [Манаенко, 2011: 86]. В рамках формального и функционального подхода не уделяется большого внимания субъекту, и он низводится до функции порождения дискурса.

Субъект представляется как нечто большее при попытках объяснить почему отдельно взятый дискурс или дискурс как явление построен так, как он построен. Такие объяснения требуют обращения к когнитивным и социальным и культурным факторам, определяющим такое свойство субъекта как его ментально-ресурсные системы (mental resource systems) в терминах Л. Кэмерон [Cameron, 2003] – то, что субъект вкладывает в дискурс и то, что влияет на построение дискурса. Поэтому для изучения субъекта и его роль в механизме порождения дискурса находят своё применение достижения современной когнитивной лингвистики, о чём пишет А.А. Кибрик в статье «Когнитивные исследования по дискурсу». Согласно автору статьи, социальные и культурные факторы, объясняющие различные особенности построения дискурса в конечном счёте сводятся к когнитивным. Поэтому исключение области когнитивной лингвистики из сферы дискурсивных исследований неприемлемо, так как когнитивный подход представляется эффективным, особенно в понимании «онлайнового» дискурса, его построения и понимания [Кибрик, 1994: 127–128].

Из вышесказанного следует, что изучение дискурса может происходить на разных уровнях – на уровне результата (как исследование вербальных и невербальных составляющих продукта дискурса) и на уровне процесса (как исследование механизмов порождения дискурса и механизмов его понимания). В соответствии с этим В.В. Красных выделяет два плана выражения дискурса – собственно-лингвистический (дискурс как результат, представленный в виде совокупности порождённых текстов) и лингвокогнитивный (дискурс как процесс, связанный с мышлением и обуславливающий выбор языковых средств). Лингвокогнитивный план тесно связан с контекстом и пресуппозицией [Красных, 2001: 101–102]. Именно на лингвокогнитивном плане представлены те ментальные ресурсные системы,

которые субъект вкладывает в дискурс: его когнитивный стиль, коммуникативный стиль, социальные и культурные особенности.

Всё изложенное выше в отношении цели дискурса и роли субъекта в нём, лаконично представлено в определении, данном Е.С. Кубряковой. Согласно исследовательнице, дискурс – это «такая форма использования языка в реальном (текущем) времени, которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или его образа) с помощью его детального языкового описания и является в целом частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями ее осуществления и, конечно же, ее целями» [Кубрякова, 2004: 525]. Данное определение содержит несколько важных для настоящего исследования следствий:

1) дискурс – это действие (тип активности человека, акт коммуникации), что также подчёркивает и Т.А. ван Дейк [van Dijk, 1977];

2) дискурс социален, т.е. является своего рода формой «социальной практики» и потому предполагает его связь с социальной структурой;

3) результатом дискурса является конструирование особого мира и отдельных образов (подробнее см. 1.2.3).

Данное определение в рамках нашего исследования представляется наиболее полным и уместным, так как оно в лаконичной форме содержит в себе те аспекты дискурса, на которых сосредоточена большая часть современных исследовательских подходов к его анализу. Выше уже был упомянут когнитивный подход к исследованию дискурса [Кибрик, 1994], в котором пристальное внимание уделяется субъекту и упомянутому в определении Е.С. Кубряковой дискурсивному конструированию. Конструирование изображения действительности в ходе дискурса также представляется существенным в рамках подхода к дискурс-анализу Дж. Поттера и М. Уэтерелла [Леонтович, 2011: 106], где также, помимо механизмов конструирования образа реальности, уделяется внимание

изучению стратегий речевого воздействия. На представлении о дискурсе как о типе социальной активности человека базируется такой широко известный подход как критический дискурс-анализ [Wodak, 1996; Fairclough, 2003]. В рамках данного подхода дискурс понимается как форма социальной практики, что предполагает связь дискурсивного события с социальными институтами, определённым образом структурирующими дискурс. Дискурс одновременно конституирует общество и конституируется обществом [Wodak, 1996: 15], т.е. его структура зависит от социума, но в то же время дискурс также структурирует и трансформирует социум. В частности, критический дискурс-анализ «рассматривает взаимосвязь дискурса и власти» [van Dijk, 2001: 353]. Для другого подхода – функциональной прагматики – центрально понимание дискурса как действия, а точнее как последовательности лингвистических действий: «Я понимаю дискурс как последовательности паттернов, конституированных через контекст намерений. Они проявляются на лингвистической поверхности как последовательность лингвистических действий» [Ehlich, цит. по Тичер и др., 2009: 242]. Таким образом, такие аспекты дискурса как социальность, конструирование особого мира и коммуникативный акт являются значимыми сферами современных дискурсивных исследований. Более того, данные аспекты указывают на ряд феноменов, создающих многообразие бытия «человека говорящего» и требующих тщательного рассмотрения наряду с понятием дискурс: ««личность (человек говорящий) – сознание – язык – культура – лингвокультура – сообщество – коммуникация» [Карасик, Красных, Маслова и др., 2020: 34]

Итак, принимая во внимание все важнейшие аспекты понятия дискурс, рассмотренные выше, представляется возможным обозначить, что в рамках настоящего исследования дискурс понимается как речемыслительная деятельность, форма использования языка с целью конструирования особого мира (или его образа), которая представляет собой, с одной стороны, лингвокогнитивный процесс, и с другой стороны результат в виде текстов.

### 1.1.2. Типология и основные компоненты дискурса

В приведённом ранее определении Е.С. Кубряковой, было указано, что дискурс как любой коммуникативный акт характеризуется «участниками коммуникации, условиями ее осуществления и, конечно же, ее целями» [Кубрякова, 2004: 525]. Это важное замечание, поскольку такие категории как участники, условия и т.п. часто выступают в качестве основания для типологизации дискурсивных практик. В этой связи примечательна исследовательская работа В.И. Карасика «Языковой круг: личность, концепты, дискурс», в которой разработана подробная типология дискурса, в которой названные выше категории выступают среди важнейших параметров разграничения типов дискурса. В этой же работе В.И. Карасик выделяет следующие компоненты дискурса:

- «1) участники общения (статусно-ролевые и ситуативно-коммуникативные характеристики);
- 2) условия общения (пресуппозиции, сфера общения, хронотоп, коммуникативная среда);
- 3) организация общения (мотивы, цели и стратегии, развёртывание и членение, контроль общения и вариативность коммуникативных средств);
- 4) способы общения (канал и режим, тональность, стиль и жанр общения)» [Карасик, 2004: 241].

Данные компоненты исчерпывающе характеризуют коммуникативный акт и его составляющие, однако стоит также отметить, что, говоря о компонентах коммуникативного акта или речевого события, Г.Н. Манаенко предлагает разграничивать «внешний» и «внутренний» контекст [Манаенко, 2003: 59]. Такие компоненты как участники и сфера общения представляют внешний контекст речевого события, в то время как к внутреннему контексту относятся когнитивные особенности субъектов дискурса и непосредственно его содержание. Внешний и внутренний социокультурный контекст определяет форму осуществления речевого общения «в зависимости от

“социально-исторической ткани”» [Манаенко, 2003: 59]. Иными словами, выбор языковых средств в рамках дискурса обусловлен либо «внутренними» факторами – концептуальной системой субъекта и его мироощущением, либо «внешними» факторами, такими как установленные социумом правила речевого поведения и устоявшийся в социуме способ осмысления чего-либо.

Подобный подход разграничения «внешнего» и «внутреннего» в дискурсе позволяет говорить о «дискурсе субъекта» и «дискурсе объекта» [Чернейко, 2005; Михалёва и др., 2013]. Дискурс объекта (например, актёрский дискурс, спортивный дискурс, научный дискурс) предполагает выбор языковых средств исходя из принятого в определённом социуме осмысления того или иного социального феномена. К примеру, маркером русскоязычного научного дискурса будет избегание употребления местоимения «я» наряду с повсеместным использованием «мы» и пассивных конструкций. Дискурс субъекта (например, дискурс Д. Трампа, дискурс В. Познера и т.п.) определяется как «способ продуцирования речи, эксплицирующий систему содержательных и формальных характеристик, свойственных только данному говорящему» [Михалёва и др., 2013: 11]. В данной перспективе объединяющей основой становятся идиолектные особенности и коммуникативный стиль субъекта дискурса. Так, выделение дискурса объекта и дискурса субъекта позволяет классифицировать дискурсы на основании коллективных или индивидуальных особенностей выбора языковых средств.

Стоит отметить, что компоненты дискурса, выступающие как основание для той или иной классификации дискурса, являются по сути экстралингвистическими факторами. К примеру, упомянутый выше компонент канала общения выступает основанием для классификации дискурса на устный и письменный (иногда выделяется ещё третий тип дискурса – гибридный). Следовательно, практически каждый отдельно взятый компонент дискурса, названный В.И. Карасиком [Карасик, 2004] или Г.Н. Манаенко [Манаенко, 2003] может способствовать выделению отдельных

типов дискурса. Так на основании компонента коммуникативных стратегий выделяется манипулятивный дискурс, на основании используемых коммуникативных средств выделяется невербальный дискурс, а на основании среды общения, например, медиа-дискурс (как дискурс, реализуемый в медиaprостранстве). Отдельная классификация дискурса может базироваться на каком-то одном экстралингвистическом факторе, либо на нескольких.

Отталкиваясь от компонента участников, тональности и тематики дискурса, В.И. Карасик [Карасик, 2000] предлагает развёрнутую классификацию дискурсов. Прежде всего, исследователем выделены два общих типа дискурса – личностно-ориентированный и статусно-ориентированный (институциональный), выделенные по принципу «в качестве кого выступают участники коммуникации» – они взаимодействуют друг с другом как личности со всем богатством их внутреннего мира или как представители определённого социального статуса (например: родитель – директор школы, журналист – политик, студент на защите – члены комиссии). Что касается личностно-ориентированного (персонального) дискурса, исследователь далее подразделяет его на бытовой (обиходный) и бытийный дискурс [Карасик, 2004: 208], различающихся на основании сферы, стиля и жанра общения, а также многих других параметров. Согласно В.И. Карасику, бытийный дискурс «носит преимущественно монологический характер и представлено произведениями художественной литературы и философскими и психологическими интроспективными текстами» [Там же: 240]. Бытовое общение, напротив, диалогично, менее детально и происходит на сокращённой дистанции. Такое общение «разворачивается между людьми, тесно объединёнными общей базой пресуппозиций и решающими обиходные вопросы» [Карасик, 2016: 59], поэтому для участников бытового дискурса характерно понимание друг друга с полуслова.

Институциональный дискурс, в свою очередь, определяется как «общение в рамках статусно-ролевых отношений, речевое взаимодействие представителей социальных групп/институтов друг с другом» [Карасик, 2004:

245]. Как уже было отмечено, в рамках данного типа дискурса участниками являются носители определённого социального статуса. Дальнейшая типологизация институционального дискурса может быть довольно разветвлённой в зависимости от тематики общения: институциональный дискурс может включать в себя политический дискурс, религиозный дискурс, академический дискурс, рекламный дискурс и т.п.

В.И. Карасик также предлагает перечень следующих параметров для описания институционального дискурса: типовые участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы [Там же: 189]. Многие из перечисленных компонентов являются общими для описания дискурса в целом (см. выше), но некоторые из них характерны именно для институционального дискурса, а именно ценности, прецедентные тексты и дискурсивные формулы. Данные компоненты носят социальный (коллективный) характер, и потому особенно выражены в статусно-ориентированных дискурсах. К примеру, в христианской общине одним из прецедентных текстов, вероятнее всего, будет Ветхий или Новый Завет, в такой коммуникативной среде есть постулируемые цели и ценности – служение Богу, любовь к ближнему и т.п., что определит коммуникативное поведение участников дискурса.

Рассмотрение типологии дискурса приводит к ещё одному важному для настоящего исследования положению: тип дискурса не только определяет коммуникативное поведение участников, из него же «вытекают и дискурсивно значимые правила интерпретации подтекста в том или ином жанре общения» [Карасик, 2016: 58]. Более того, от типа дискурса зависит глубина подтекста, подвергаемого интерпретации. К примеру, в рамках бытового дискурса отсутствует вариативность интерпретаций – такие фразы как «сын, иди есть борщ» носят однозначный указательный характер. В рамках бытийного дискурса между участниками как правило есть «смысловой зазор» [Там же: 59], поскольку сам дискурс представляет плодородную почву для интерпретации.

Анализ основных компонентов и различных типологий дискурса позволяет заключить, что дискурс как многогранное явление охватывает, как отмечает Л.О. Чернейко, «реально существующие сложные **связи языка** (общего для всех членов социума кода), **культуры** (исторически конкретного образа жизни социума, форм его деятельности, включая речевую, которые основаны на символической способности человека) и **индивидуального сознания** (психической способности человека переживать и интерпретировать информацию о событиях внешних и внутренних)» [Чернейко, 2005: 47]. Многообразие типов дискурса отражает многообразие бытия человека. Также, тип дискурса в зависимости от набора его компонентов (таких как участники, сфера общения, организация общения, способ общения, ценности и т.п.), детерминирует коммуникативное поведение участников, а также правила и вариативность интерпретации содержания участниками.

## 1.2. Интерпретация как когнитивная операция

### 1.2.1. Интерпретирующая функция языка. Сущность процесса интерпретации

Для понимания дискурсивной реальности важно не только рассмотрение явления дискурса с позиции собственно лингвистического и лингвокогнитивного плана выражения, но также с позиции такой дихотомии как «статика-динамика» в языке. Как отмечает Е.Ф. Серебренникова, постижение этой фундаментальной эпистемы статике-динамики «открывает путь к “здесь и сейчас” осуществляющейся дискурсивной целостности» [Серебренникова, 2021: 5]. Понятие «дискурс», рассмотренное ранее, а также понятие «текст» являются во многом результативными, а значит представляют статику языка. Но, помимо этого, у реальности языка есть и динамическое измерение, представленное такими лингвокогнитивными процессами, как интерпретация, в разной степени присутствующая в любом типе дискурса.

Именно поэтому такой динамический процесс как интерпретация заслуживает особого внимания в полноценном постижении реальности языка и реальности дискурса.

Процесс интерпретации в действительности занимает особенное место в лингвокогнитивной деятельности человека. Более того, такие исследователи как Н.Н. Болдырев отводят этому процессу статус самостоятельной функции языка [Болдырев, 2011]. Основание для придания интерпретации особого значения лежит в области взаимоотношений объективной реальности, сознания человека и языка – язык не является «отражением» окружающего мира и не представляет его таковым, какой он есть: «язык изначально задает своим носителям определенную картину мира, причем каждый данный язык – свою» [Падучева 1996: 6]. Так, языковая картина мира является продуктом познавательной деятельности человека, в том числе процесса интерпретации явлений окружающего мира. Исходя из этого, причина отведения интерпретации статуса функции языка сформулирована Н.Н. Болдыревым следующим образом: «языковые выражения приобретают конкретное значение и смысл только в рамках определенной концептуальной системы, т. е. являются результатом интерпретирующей деятельности человека» [Болдырев, 2011: 11]. Поскольку в формировании языковых смыслов важнейшую роль играют когнитивные структуры, основанные на восприятии, опыте и социокультурных знаниях, представляется возможным заключить, что сознание человека имеет интерпретирующий характер [Болдырев, 2018: 45]. Следовательно, интерпретирующая функция языка может быть выделена как одна из основных помимо когнитивной и коммуникативной.

Развивая положение об интерпретирующем характере языка, Н.Н. Болдырев в статье «Когнитивные доминанты языковой интерпретации» выделяет некоторые формы проявления интерпретирующего характера конструирования мира:

- 1) выделение, пропозиционализация и категоризация фрагментов опыта;
- 2) фокусирование внимания на объектах и событиях;

- 3) профилирование характеристик и взаимосвязей;
- 4) фокусирование внимания на элементах концептуальной структуры;
- 5) изменение когнитивной точки референции;
- 6) выбор прототипов языковой репрезентации знаний, или точек внутриязыковой референции и конкретных языковых средств [Болдырев, 2018: 45].

Интерпретирующий потенциал языка, согласно Н.Н. Болдыреву, представлен, к примеру, в таких языковых категориях как лексические (интерпретирующие мир как широкое разнообразие сходных объектов), грамматические, модусные, пропозициональные схемы и модели (представляющие событийное многообразие окружающего мира в его интерпретации человеком) и др. [Там же: 48–49]. Так, практически любой аспект языковой структуры может быть рассмотрен с позиции интерпретирующей функции языка.

Для более чёткого понимания того, как данная функция языка реализует себя, необходимо понять сущность самого процесса интерпретации. Понятие интерпретации родственно такой научной области как герменевтика. В данной области примечательно следующее определение интерпретации, сформулированное П. Рикёром в его работе «Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике»: «Интерпретация представляет собой работу мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключенных в буквальном значении» [Рикёр, 1995: 37]. Здесь изложено традиционное для герменевтики понимание многоплановости любого текста, требующего расшифровки. Интерпретация понимается автором в узком смысле – как процесс извлечения вторичных смыслов и раскрытия более глубоких уровней значения. Но в данном определении особенно примечательна связь процесса интерпретации с работой мышления, т.е. процессом когниции. Ту же связь устанавливает и В.З. Демьянков [Демьянков, 1994], разрабатывая понятие интерпретации в лингвистике. В качестве одного из основных положений интерпретационной

парадигмы когнитивной лингвистики исследователь указывает, что интерпретация – это «целенаправленная когнитивная деятельность, обладающая обратной связью с промежуточными (локальными) и глобальными целями интерпретатора (курсив – В.З.)» [Демьянков, 1999: 31]. Также, В.З. Демьянков указывает на двустороннюю сущность интерпретации – она рассматривается как процесс и как результат [Там же]. Так, интерпретация как результат предстаёт в виде полученного вторичного знания, которое может быть репрезентировано в языковых категориях, текстах и т.п.

Н.Н. Болдырев объединяет и дополняет изложенные выше способы понимания интерпретации и приводит два определения интерпретации – в широком и узком смысле: «В широком смысле этого слова интерпретация понимается как практически любая мыслительная операция, направленная на получение нового, вторичного знания коллективного или индивидуального уровня. Интерпретация в узком ее понимании – это языковая познавательная активность преимущественно отдельного индивида, раскрывающая в своих результатах его субъективное понимание объекта интерпретации» [Болдырев, 2011: 11]. В этой связи важно отметить, что как вторичное знание, полученное как результат интерпретации может быть коллективного или индивидуального уровня, так и когнитивные доминанты, участвующие в индивидуальной языковой интерпретации могут быть коллективными и индивидуальными. Точнее, Н.Н. Болдырев различает общие схемы (коллективные, конвенциональные) и частные схемы (индивидуальные, субъективные) [Болдырев, 2018: 46]. К примеру, рассмотрим следующее метафорическое выражение из Бхагавата-Пураны, представляющее собой результат интерпретации говорящим взаимоотношений ученика и учителя (к которому обращено данное высказывание):

*We think that we have met Your Goodness by the will of providence, just so that we may accept you as captain of the ship for those who desire to cross the difficult ocean of Kali, which deteriorates all the good qualities of a human being. (Srimad-Bhagavatam Canto 1. 1995. P. 54)*

Здесь очевидно присутствие таких коллективных доминант как практически универсальная схема-образ СОБЫТИЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО (Event Structure Metaphor) [Lakoff, 1993], лежащая в основе представления обучения как пересечения океана, а также культурно-специфичная древнеиндийская метафора УЧИТЕЛЬ – ЭТО КАПИТАН КОРАБЛЯ, присутствующая в концептуальной системе говорящего как представителя данной культуры. Также здесь участвует и частное знание, например, о ситуации, в которой произнесено высказывание: данное событие предвещает наступление века вражды (Кали-юги), цель говорящего – подготовиться к этому непростому времени, что влияет на саму формулировку данного обращения к учителю (обозначение масштаба проблемы и т.п.).

Так, интерпретация с одной стороны опирается на типизированные схемы знаний, с другой стороны она зависит от индивидуальной концептуальной системы человека. Это важнейшее положение вынесено в определение интерпретации, данное в статье Н.Н. Болдырева и О.Г. Дубровской. Согласно авторам, интерпретация понимается как «процесс и результат субъективного понимания и объяснения человеком мира и себя в этом мире, а также субъективной репрезентации мира, которая основана на коллективных представлениях о мире, с одной стороны, и на его личном опыте взаимодействия с ним – с другой» [Болдырев, Дубровская: 2015: 14]. Следовательно, сочетание коллективного и индивидуального в процессе интерпретации порождает бесконечную вариативность результатов интерпретации.

Анализируя сущность интерпретации, важно также понимать какие функции она осуществляет. Н.Н. Болдырев в этой связи указывает, что языковая интерпретация, свидетельствующая о выполнении языком когнитивной, коммуникативной и интерпретирующей функций, может проявляться в трех основных типах, которые реализуют три функции интерпретации: селекции, классификации, оценки [Болдырев, 2011: 12–13]. Селективная функция интерпретации связана с формированием

индивидуальной концептуальной системы человека, выбором центральных для неё понятий. Согласно Н.Н. Болдыреву, данный тип интерпретации «представляет собой часть физического познания мира» [Болдырев, 2011: 12–13]. Возвращаясь к приведённому выше примеру из Бхагавата-Пураны, мы видим, как концептуальная система человека зависит от его уровня и образа жизни. В индивидуальную концептуальную систему говорящего естественным образом входили такие понятия как мореплавание и переправа на лодке, так как это было частью повседневной жизни многих представителей данной культуры. Отсюда – возможность возникновения подобного метафорического выражения. Что касается ментального познания мира и структурирования более абстрактных сущностей, здесь большую важность имеет такая функция интерпретации как классификация. Пример осуществления данной функции – наличие в языке обозначений для ментальных действий и состояний (грусть, эйфория, тоска, тревога и т.п.). Третья же функция – оценочная – подразумевает «схематизацию опыта (объектов и событий) в соответствии с коллективной и индивидуальной системами норм, идеалов, стереотипов, ценностей» [Болдырев, 2011: 13]. Итак, данные функции интерпретации демонстрируют важнейшую роль интерпретации в структурировании мира и его оценке.

Рассмотрение сущности языковой интерпретации и её функций позволяет заключить, что языковая интерпретация является неотъемлемой частью когнитивной и языковой деятельности человека, а также следствием выполнения языком когнитивной, коммуникативной и интерпретирующей функций. Интерпретация предстаёт как динамический лингвокогнитивный процесс, и в то же время как результат, детерминированный сочетанием коллективных и индивидуальных когнитивных доминант.

### 1.2.2. Модель интерпретационного процесса. Интерпретация как механизм дискурсивного конструирования

Ранее была рассмотрена интерпретирующая функция языка, и в этой перспективе интерпретация была представлена как фактор, пронизывающий всю лингвокогнитивную деятельность человека. С другой стороны, процесс интерпретации может быть рассмотрен не только как явление, охватывающее язык в целом, но и как процесс, протекающий в рамках отдельного дискурса. Определение интерпретации в отношении к дискурсу может быть сформулировано следующим образом: «интерпретация понимается как такой способ выявления смысла, заложенного в данном тексте/дискурсе через определенный способ его оформления, который стремится к наиболее полному пониманию содержательного наполнения структур означивания с учетом сказанного, подразумеваемого, а также обстоятельств высказывания» [Серебренникова, Антипьев и др., 2011: 43]. Так, целью интерпретации в данной перспективе является понимание смысла содержания конкретного текста/дискурса.

В этой связи также релевантно понятие «стратегии понимания», возникшее в рамках теории дискурс-анализа [Dijk, Kintch, 1983]. Согласно авторам, сущность процесса понимания составляет переход от минимальных структур, таких как слово или предложение, к макроструктурам дискурса посредством реализации разных стратегий понимания в совокупности. И поскольку в процессе понимания связного текста возможно различное применение стратегий понимания, ментальная репрезентация текста читателем может отличаться от авторской. К тому же выводу приходит Л. Флауэр [Flower, 1987], анализируя взаимодействие между читателем и автором текста, посредником между которыми является акт интерпретации и ответа. Исследовательница представляет модель взаимодействия двух участников дискурса и их мыслительных систем следующим образом (см. Рис. 1):

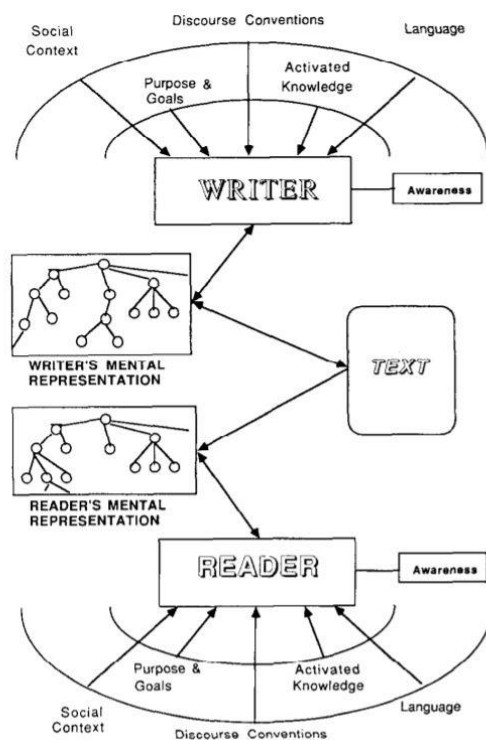


Рис. 1. Модель взаимодействия писателя и читателя (Л. Флауэр)

В данной схеме мы видим различные факторы, влияющие на результат процесса понимания содержания текста/дискурса, такие как социальный контекст, цели, индивидуальное знание и т.п, присущие интерпретатору.

Для понимания того, как протекает процесс интерпретации в рамках отдельного дискурса, а также дальнейшего выделения факторов, влияющих на вариативность результата интерпретации, необходимо также рассмотреть модель интерпретационного процесса. Согласно Л.Г. Ким, модель интерпретационного процесса включает в себя интерпретируемый текст, интерпретатора с его концептуальной системой, а также субъект интерпретации, т.е. слушателя [Ким, 2009: 30]. Ранее отмечалось, что на результат интерпретации влияет концептуальная система интерпретатора с присущими ей общими и частными схемами [Болдырев, 2018]. Но Л.Г. Ким также утверждает, что субъект интерпретации также является важнейшим фактором, оказывающим влияние на вариативность интерпретации [Ким, 2009: 31]. В индийской традиции есть уместный пример о роли слушателя: слушатель подобен ласковому телёнку, который может побудить корову

(рассказчика) дать больше молока. Так, субъект интерпретации может побуждать интерпретатора извлекать больше или меньше смыслов из интерпретируемого содержания, и, более того, субъект интерпретации может изменить ход дискурса интерпретации.

С одной стороны, на результат интерпретации влияет интерпретатор и его концептуальная система. По мнению Л. Флауэр, читатель текста стремится к «интересной» интерпретации, учитывающей идеологию, отражённую в тексте, отношение текста к какой-либо теории и т.д. [Flower, 1987: 118–119], то есть стремится задействовать в интерпретации разные сферы знания. Н.Н. Болдырев формулирует данный принцип следующим образом: «Человек сам выбирает объект познания и фокусирует свое внимание на определенных его качествах и характеристиках, осмысливая и закрепляя в языке определенные его аспекты, а также выбирает языковые средства его репрезентации. При этом данные процессы всегда сопровождаются интерпретацией или оценкой объекта в рамках всей концептуальной системы человека, его системы знаний» [Болдырев, 2019: 244]. С другой стороны, можно отметить, что результат интерпретации может варьироваться, к примеру, в зависимости от стремления интерпретатора быть понятым или, напротив, не понятым конкретным реципиентом.

Ещё одним немаловажным фактором, влияющим на конечный результат интерпретации, является фактор когнитивно-дискурсивной интерпретанты. Н.Н. Болдырев определяет данное понятие следующим образом: когнитивно-дискурсивная интерпретанта – это «присутствующее в дискурсе указание на ту концептуальную область, характерную для того или иного социума или культуры, которая задается субъектом как представителем этого социума для адекватного понимания соответствующего дискурса (как область его определения) и с позиции которой должен интерпретироваться его смысл; это выбор определенных языковых средств, используемых в этом социуме или культуре для репрезентации данной области и конкретного содержания» [Болдырев, 2019: 410]. Так, взаимодействие интерпретируемого содержания,

интерпретатора, субъекта интерпретации и условий дискурса (включая присутствие в нём когнитивно-дискурсивной интерпретанты) определяет конечный результат интерпретационного процесса в рамках дискурса, в котором, как следствие, создаётся «особый мир или его образ» [Кубрякова, 2004: 525].

Исходя из этого, можно утверждать, что интерпретация становится механизмом дискурсивного конструирования. «Конструирование» как термин был введён в понятийный аппарат когнитивной грамматики Р. Лангакером для обозначения отношения между говорящим и ситуацией, которую тот осмысляет и объективирует как высказывание [Langacker, 1987]. Термин «дискурсивное конструирование», в свою очередь, в рамках настоящего исследования может применяться для «обобщенного наименования процессов языковой интерпретации и репрезентации структурируемого в дискурсе объекта или ситуации» [Серебренникова, 2021: 60]. В ходе дискурса его участники выбирают различные языковые средства для объективации ментальных структур, создавая в ходе коммуникации «особый мир». Сущность дискурсивного конструирования, как отмечает С.Н. Плотникова, «в процессе конструирования мир создается говорящим/пишущим как “мир-сомной”, т.е. свойства этого мира зависят от говорящего/пишущего» [Плотникова, 2014: 41]. Так, дискурсивное конструирование также подразумевает влияние на внеязыковую действительность.

Несомненно, неотъемлемым элементом структурирования того или иного объекта/явления/события в дискурсе является интерпретация. Конструируя в ходе дискурса тот или иной образ, субъект дискурса естественным образом прибегает к разным типам интерпретации – селекции, классификации и, в частности, оценке. К примеру, создавая образ определённого политического деятеля, человек интерпретирует его как часть той или иной политической силы, схематизирует его персональные качества и его деятельность в соответствии со шкалой оценивания – индивидуальными или коллективными нормами, стереотипами, ценностями и т.д., и уже на

основании этого выбирает определённые языковые средства для репрезентации образа данного политического деятеля.

Оценка, как когнитивная операция, неизбежно сопутствует развёртыванию дискурса как пространства оперирования значимыми смыслами. А.Н. Баранов, говоря об оценке, описывает её как естественный для дискурса сложный когнитивный процесс, состоящий из нескольких этапов. Сперва говорящим или интерпретатором выделяется значимое, на основании чего выбирается собственно объект оценки. Затем выделяется основание оценки – некий признак, относительно которого производится оценка. Далее интерпретатор сопоставляет предмет с признаком, определяет значение признака оценки и приписывает его оцениваемому объекту. Заключительным этапом данного процесса является ориентация акта оценки на возможность участия в процессе принятия решения [Баранов, 1989]. Интерпретация «в определенных модусах восприятия и понимания, то есть концептуализации и *оценочной* категоризации» позволяет высказываниям говорящего приобретать оценочный характер [Садовникова, 2021: 23], что часто является значимым для репрезентации структурируемого в дискурсе объекта или ситуации, а также для реализации огромного спектра дискурсивных стратегий воздействия. Оценка как частный случай интерпретации также является результатом взаимовлияния обозначенных выше факторов.

Таким образом, интерпретационный процесс, представляя собой сложное взаимодействие интерпретируемого содержания и концептуальных систем интерпретатора и субъекта интерпретации, неизменно присутствует в дискурсе как способ выявления смысла его содержания, а также как механизм создания «особого мира». Результат данного процесса зависит от таких характеристик интерпретатора и субъекта интерпретации как их общий контекст знаний о мире, социокультурный контекст и личный опыт взаимодействия с миром. Интерпретация является важнейшим механизмом языковой деятельности человека, а также выступает в качестве механизма дискурсивного конструирования.

### 1.3. Стратегия как объект лингвистических исследований

#### 1.3.1. Понятие стратегии в отечественной и зарубежной лингвистике

Подробное изучение практической реализации механизмов дискурсивного конструирования также требует детального рассмотрения процесса коммуникации, для чего необходимо прибегнуть к понятию стратегия. Данное понятие вошло в общенаучный оборот, будучи по принципу метафорического переноса заимствованным из военной науки. В Древней Греции стратегией называли искусство планирования и ведения войны. В наиболее широком смысле стратегия определяется как «общий, не детализированный план какой-либо деятельности, охватывающий длительный период времени, способ достижения сложной цели, являющейся неопределённой и главной для управленца на данный момент, в дальнейшем корректируемой под изменившиеся условия существования управленца-стратега» [Почепцов, 2005]. Часто под стратегией понимается «глобальный» план действий с учётом различных вариантов развития события. В противовес «глобальной» стратегии часто используется также заимствованное из военной науки понятие тактика как набор более детальных и практически ориентированных действий для реализации плана.

Понятие стратегии эксплуатируется различными научными областями, такими как политология, экономика и менеджмент. Оно также входит в категориальный аппарат различных лингвистических направлений, в частности — прагмалингвистики и теории коммуникации. Стратегии исследуются и в рамках анализа дискурса, так как позволяют рассмотреть и описать его развёртывание в прагматических координатах коммуникации. В сфере анализа дискурса данное понятие использовал Т.А. ван Дейк, понимая под стратегией «глобальную репрезентацию способа деятельности» [van Dijk, Kintsch, 1983: 65], общий стиль высказывания, соотносящийся с его

коммуникативной целью. Ван Дейк представляет стратегию как более детальную версию плана – «глобальной репрезентации макро-действия (macroaction)», то есть понимания того, что именно нужно сделать, при этом именно стратегия позволяет определить, какими именно средствами будет достигнута цель коммуникации.

В рамках зарубежной лингвистики под стратегией как правило понимается «способ действия», как, например, в данном определении: «Коммуникативная стратегия – это вид и способ использования известных коммуникантам правил» [Lewandowski, 1994]. Так, стратегии вытекают из коммуникативных конвенций, постулатов коммуникации, которые также разработаны в зарубежной лингвистике [Grice, 1989; Leech, 1983]. К примеру, стратегии вежливости проистекают из применения коммуникантами известных им принципов вежливости Дж. Лича, таких как максима такта, максима одобрения, максима согласия и др.

В отечественной лингвистике уделяется большее внимание стратегии как единице коммуникации. В рамках теории коммуникации стратегия в целом понимается как «совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели» [Клюев, 2002]. В работе «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи» О.С. Иссерс подобным же образом определяет коммуникативную стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей», который «включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [Иссерс, 2008: 54]. В целом, такое понимание стратегии согласуется с представлением Т.А. ван Дейка о способе, образе достижения цели дискурса. О стратегии как совокупности действий для достижения коммуникативной цели пишет также и В.Б. Кашкин: «Коммуникативная стратегия – часть коммуникативного поведения или коммуникативного взаимодействия, в которой серия различных вербальных и

невербальных средств используется для достижения определённой коммуникативной цели» [Кашкин, 2000: 31]. Так, исходя из приведённых выше определений можно сделать вывод о двухстороннем понимании стратегии в отечественной лингвистике. С одной стороны стратегия представляет общую организацию процесса коммуникации – его «глобальный» план, подчинённый единой коммуникативной цели. В таком ключе коммуникативная стратегия позволяет охватить и охарактеризовать процесс коммуникации как единое целое. С другой стороны, в каждом из трёх определений подчёркивается, что стратегия – это совокупность ходов, речевых действий, последовательность коммуникативных выборов говорящего. Из этого следует, что в процессе коммуникации может использоваться ряд стратегий, каждая из которых предполагает набор определённых коммуникативных действий. В данном случае стратегия предстаёт как единица коммуникации, и выбор стратегий говорящим тесно связан со множеством факторов, таких как «время и место коммуникации, интенции участников коммуникации, их профессиональные, возрастные и гендерные характеристики, социальные статусы и роли, особенности характера, тип межличностных отношений» [Сковородников, Королькова, 2015: 162]. Особое место среди данных факторов в отношении выбора стратегии занимает коммуникативная интенция говорящего.

Как отмечает М.Ю. Олешков, современная лингвистика рассматривает стратегию в двух плоскостях: «собственно языковой – как формы построения высказывания – и интенциональной» [Олешков, 2006: 17]. В подходе к пониманию стратегии, который представляет О.С. Иссерс, в основе выделения и классификации коммуникативных стратегий лежит скорее интенциональная составляющая, чем собственно лингвистическая. Такой подход позволяет выделять коммуникативные стратегии на сверхфразовом уровне. Здесь важно отметить, что необходимо разграничивать понятия коммуникативной цели и коммуникативной интенции, на что указывает Г.А. Туманова. Исследователь поясняет, что под коммуникативной интенцией понимается «желание

коммуниканта осуществить действие с помощью коммуникативного акта», в то время как коммуникативная цель представляет собой итоговый результат коммуникации, к которому стремится говорящий [Туманова, 2015: 83]. Из этого следует, что коммуникативная цель как правило едина, а интенции говорящего могут быть множественными, что оказывает влияние на спектр используемых им стратегий.

Другие два понятия, которые часто разграничивают исследователи, это понятия стратегии и тактики. Их также необходимо рассмотреть для лучшего понимания сущности стратегии. Обычно тактика понимается как более частная категория. В то время как под стратегией понимается глобальное планирование, организация коммуникации и реализация этого плана, тактика определяется в отечественной лингвистической литературе как «конкретный этап реализации коммуникативной стратегии, определяемый интенцией говорящего, эксплицированной совокупностью приёмов, обуславливающих применение тех или иных языковых средств» [Михалёва, 2009: 45]. Следовательно, тактика представляет собой более узкий и практически ориентированный аспект коммуникации, охватывающий один или несколько коммуникативных ходов. Даже при рассмотрении стратегии как единицы коммуникации, тактика всё равно будет несопоставима по масштабам со стратегией, на что указывает О.С. Иссерс: «тактика по своим масштабам не соотносится со стратегией, а соотносится с набором коммуникативных задач, намерений» [Иссерс, 2008: 54]. Выделение коммуникативных тактик позволяет рассмотреть практическую реализацию отдельных намерений говорящего, а также раскрывает динамизм коммуникативной ситуации. По мнению В.А. Даулетовой, каждая конкретная коммуникативная тактика призвана трансформировать определённые параметры ситуации, оценки адресата и т.п. [Даулетова, 2004]. Стратегия же выступает как когнитивный процесс, охватывающий коммуникативную ситуацию или дискурс в целом и всецело зависящий от интенций говорящего. Подобный взгляд на стратегию мы находим в работе О.Н. Садовниковой: «стратегия – способ реализации

дискурса, проецируемый позицией – точкой зрения говорящего, его установками» [Садовникова, 2021: 20]. Так, применяя доступный ему арсенал стратегий и тактик, говорящий контролирует коммуникативную ситуацию и достигает поставленных целей. Важно отметить, что владение коммуникативными стратегиями и тактиками входит в прагматическую компетенцию говорящего, что отмечает Н.И. Формановская: «чем более он компетентен в языке и речи, в применении постулатов и правил общения, тем многообразнее и гибче его стратегии и тактики и тем успешнее он добивается своих целей» [Формановская, 2002: 72]. Следовательно, рассмотрение коммуникативных стратегий и подчинённых им тактик демонстрирует то, как говорящий в динамике коммуникативной ситуации реализует свои интенции, задаёт и контролирует коммуникативное пространство, поэтапно трансформируя его отдельные параметры, что является важной составляющей его коммуникативной компетенции.

Таким образом, в рамках настоящего исследования вслед за О.С. Иссерс мы понимаем стратегию как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей» [Иссерс, 2008: 54], так как выбор стратегии во многом определяется коммуникативной целью и интенциями говорящего, что позволяет рассматривать производимый им дискурс как лингвокогнитивный процесс.

### 1.3.2. Типологизация коммуникативных стратегий

Как уже было отмечено ранее, стратегии рассматриваются исследователями либо в собственно лингвистической, либо в интенциональной плоскости. Следовательно, существующие классификации коммуникативных стратегий построены на основании интенции говорящего либо на основании коммуникативной структуры предложения. Так как в рамках нашей работы при рассмотрении стратегии уделяется большее внимание интенциональному аспекту коммуникации, мы рассмотрим те

классификации, основанием которых является цель или интенция субъекта коммуникации. В данной плоскости лежит ряд классификаций, представленных отечественными исследователями (С.А. Дацюк, О.С. Иссерс), но прежде, чем мы обратимся к таким классификациям, рассмотрим деление стратегий на основные и вспомогательные, что также имеет значение в контексте настоящего исследования.

По утверждению И.С. Лисюткиной, под основными стратегиями понимаются стратегии, «обладающие особой значимостью, которые зависят от цели и мотива коммуникации» [Лисюткина, 2021: 46]. В качестве примера исследователь приводит стратегию убеждения как основную в речи адвоката, определяемую собственно целью коммуникации – убеждением. Вспомогательные стратегии (например, стратегии защиты или обвинения) в свою очередь призваны обеспечить большую эффективность коммуникации. Они также непосредственно зависят от интенций говорящего и правил организации коммуникативного процесса, но их гораздо сложнее классифицировать ввиду их разнородности. Вспомогательные стратегии также часто обозначают как прагматические, а основные – как семантические [Иссерс, 2008; Мальцева, 2011].

Деление на основные и вспомогательные стратегии встречается и в работе О.С. Иссерс, где они также выделяются на основании характера их функционирования в процессе коммуникации. Исследователь также представляет и другие основания для классификации стратегий, такие как наличие или отсутствие установки на кооперацию и степень значимости намерения говорящего (см. Рис. 2).



Рис. 2. Классификация стратегий по О.С. Иссерс

Данная классификация представляется достаточно универсальной и вполне применимой, например, к процессу комментирования, рассматриваемому в настоящем исследовании: если комментатор согласен с содержанием комментируемого текста, в дискурсе будут преобладать кооперативные стратегии, а если не согласен – будет наблюдаться преобладание конфронтационных стратегий. То же самое может быть верно и в отношении реконструирования содержимого переводчиком, который по утверждению М. Сидиропулу также может избрать стратегию конфронтации, конфликта с автором текста [Sidiropoulou, 2013: 103]. На основе трудов Дж. Лича исследователь выделяет четыре стратегии, которых может придерживаться переводчик:

- стратегия соревнования (иллокутивная цель переводчика соревнуется с социальной целью, переводчик соревнуется с автором исходного текста),
- стратегия сосуществования (цель автора и переводчика совпадает – поиск точек соприкосновения),
- стратегия сотрудничества (иллокутивная цель не зависит от социальной цели – беспристрастный перевод)
- стратегия конфронтации (иллокутивная цель вступает в конфликт с социальной целью) [Там же].

В контексте настоящего исследования важно отметить, что в

соответствии с данной классификацией переводчик академических текстов или переводчик, целевой аудиторией которого является научное сообщество, как правило прибегает к стратегии сотрудничества. Его намерение – передать текст наиболее точно в формальном и содержательном плане, независимо от его отношения к содержанию и посылу исходного текста. С другой стороны, переводчик в сфере масс-медиа или переводчик, работающий на широкую аудиторию, будет скорее придерживаться стратегии сосуществования: такой переводчик ставит перед собой задачу сделать текст максимально понятным для широкой аудитории и, следовательно, ищет точки соприкосновения с аудиторией. Такой переводчик может активно прибегать к экспликации, реконструировать содержимое текста, используя адекватные для широкой аудитории языковые средства, порой принося в жертву точность формулировок. На данном примере мы в очередной раз видим значимость коммуникативной цели и намерения говорящего/интерпретатора в выборе стратегии или комплекса стратегий, то из этого также становится видно влияние фактора адресата на выбор стратегии говорящим.

Отдельная категория стратегий, которую необходимо упомянуть в контексте данного исследования – это стратегии понимания. Понятие и классификация стратегий понимания были представлены Т.А. ван Дейком и В. Кинчем [van Dijk, Kintsch: 1983]. Авторами выделяются пропозициональные стратегии, продукционные стратегии, стратегии локальной когеренции и макростратегии. По мнению исследователей, рассмотрение понимания текста в стратегическом ключе раскрывает «онлайновый», целенаправленный, зависящий от контекста, многоуровневый аспект данного процесса [van Dijk, 1995: 392]. В отечественной лингвистической литературе классификация стратегий понимания представлена в работе Н.В. Максимовой, посвящённой учебному диалогу. Автор выделяет следующие стратегии понимания: КС-развитие, КС-толкование, КС-переоформление, КС-отрицание, КС-применение, КС-оценивание, КС-переопределение, КС-комментирование [Максимова, 2006:

74]. Данные типы стратегий, выделенные исследователем, соотносятся с компонентами процесса познания – знанием, мнением, убеждением и пониманием. Данные стратегии также уместно рассматривать в контексте дискурса комментирования.

Итак, выше были рассмотрены классификации стратегий, релевантные для настоящего исследования. В классификации О.С. Иссерс представлены общие и широкие группы стратегий, из которых автором позднее выделяются более частные тактики, применимые, например, к сфере политической коммуникации. В типологии Н.В. Максимовой в свою очередь более детально представлены стратегии, входящие в отдельную категорию стратегий понимания. Тем не менее, стоит отметить, что не существует универсальной и детальной классификации, вмещающей в себя все возможные типы стратегий при их разнородности и многообразии коммуникативных ситуаций, в которых они могут применяться. Более того, ввиду многообразия коммуникативных практик и многоаспектности самого процесса коммуникации создание подобной классификации практически невозможно, и вопрос о типологии коммуникативных стратегий пока не имеет однозначного универсального ответа. Поэтому при рассмотрении отдельного типа дискурса или отдельного аспекта коммуникации (например, понимания), более целесообразно прибегать к типологиям и классификациям, привязанным именно к данному типу дискурса (например, политический, педагогический, медиадискурс) или аспекту коммуникации и учитывающим прагматические факторы коммуникативной ситуации. Подобные частные классификации будут рассмотрены далее.

### 1.3.3. Коммуникативная стратегия как инструмент трансформации ценностной модели мира

При обсуждении понятия стратегии было отмечено, что стратегия по своей сути представляет собой когнитивный процесс планирования

коммуникации, контроля коммуникативного пространства и трансформации его отдельных аспектов. В частности, при рассмотрении дискурса как пространства оперирования значимыми смыслами приобретают важность стратегии, связанные с легитимацией ценностей, изменением параметра оценки адресата, его ценностной модели мира и т.п. В контексте настоящего исследования аксиологический аспект коммуникации приобретает особую важность, поэтому представляется необходимым обратиться к понятию аксиологической стратегии и рассмотреть некоторые типы аксиологических стратегий.

Обоснование понятия аксиологической стратегии мы находим в работе А.Н. Баранова [Баранов, 1989]. В подходе А.Н. Баранова к аксиологической стратегии прослеживается идея её имманентности, естественности для языка: она неизбежно присутствует в дискурсе. Как отмечает исследователь, аксиологические стратегии представлены в дискурсе как оценки различных типов: количественные, прототипические, гомеостатические и общие. Процесс оценочной категоризации лежит в основе применения аксиологической стратегии, и, согласно А.Н. Баранову, аксиологическая стратегия структурирует дискурс в переходе от одного типа оценок к другому. В соответствии с данным принципом выделяется несколько типов аксиологических стратегий, таких как стратегия с исходной количественной оценкой с переходом к прототипической оценке или стратегия с исходной прототипической оценкой с переходом к гомеостатической или общей оценке. Динамический характер аксиологической стратегии и её тесная связь с когнитивной операцией оценки прослеживается в её следующем определении: «Аксиологическая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение определенной иллюкативной цели через трансформацию ценностной модели мира адресата в желательном для говорящего направлении. В основе аксиологической стратегии – семантика и прагматика оценки» [Бардина, 2004: 5]. Данное определение содержит несколько важных для понимания сущности аксиологической стратегии

следствий:

- 1) аксиологическая стратегия является инструментом трансформации ценностной модели мира;
- 2) говорящий задаёт направление применения аксиологической стратегии, следовательно, аксиологическая стратегия свидетельствует о его убеждениях, ценностях, социокультурных характеристиках;
- 3) аксиологическая стратегия актуализируется в динамике оценочной категоризации.

Что касается когнитивной операции оценки (оценочной категоризации), то о ней уже говорилось выше, а также в разделе 1.2.2. Рассмотрим подробнее другие два следствия. Первое следствие – аксиологическая стратегия является инструментом трансформации ценностной модели мира – свидетельствует о присутствии в ней динамизма. Целью её применения является динамический сдвиг в оценочных координатах адресата от реального к необходимому и желаемому для говорящего. Для достижения данной цели говорящий или интерпретатор производит следующие ментальные операции: в первую очередь он выделяет в объекте восприятия и осмысления наиболее значимое и аттрактивное, затем, на основании этого говорящим избирается «оптимальный способ конструирования значимого смысла» [Садовникова, 2021: 20], то есть собственно аксиологическая стратегия [Бардина, 2004; Садовникова, 2021]. Замечание исследователей о том, что аксиологическая стратегия представляет собой особый способ конструирования смысла, очень существенно для нашего исследования. О.Н. Садовникова поясняет, что одним из способов конструирования смысла в рамках аксиологической стратегии является использование средств валоризации (возведения к ценности/антиценности), способствующих повышению или понижению статуса высказываемого смысла [Садовникова, 2021: 22]. Таким образом, использование аксиологических стратегий влечёт за собой возможную трансформацию ценностной модели мира адресата, повышение или понижение статуса определённого смысла в аксиологическом пространстве коммуникации.

Второе важное следствие заключается в том, каким образом применение аксиологической стратегии характеризует говорящего. Н.Е. Бардина отмечает, что говорящий изменяет ценностную модель мира адресата в желательном для него направлении. Как правило, прибегая к аксиологической стратегии, говорящий эксплицитно или имплицитно апеллирует к аксиосфере, которую Е.Ф. Серебренникова понимает как «то сквозное смысложизненное измерение концептосферы, которая структурирует опыт человека (и общества) в ситуации восприятия (ощущения и осознания), переживания, осмысления и семиотического обозначения-перехвата экзистенциальной и одновременно обыденной ситуации выбора наиболее значимого для структурирования некоторой концепции принятия решения» [Серебренникова, 2015: 129]. Выбор наиболее значимого в дискурсе, несомненно, характеризует говорящего, его убеждения, личный и культурный опыт. Так, в задачи говорящего может входить введение адресата в свою аксиосферу, ценностную систему координат, и эксплицитно или имплицитно побудить адресата к изменению своей собственной ценностной модели мира.

Одним из способов встраивания адресата в определённую систему ценностных координат является применение стратегий легитимации институционализированных ценностей, описанных Т. ван Ливеном в работе «Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis» (2008). Типология легитимирующих стратегий, так называемая «грамматика легитимации» была разработана Т. ван Ливеном совместно с Р. Водак. Исследователи выделяют четыре легитимирующих стратегии: (1) стратегия апелляции к авторитету, (2) стратегия моральной оценки, (3) стратегия рационализации, (4) мифопоэтическая стратегия (мифопоэзис) [Leeuwen, Wodak, 1999]. Т. ван Ливен [Leeuwen, 2008: 105–106] характеризует данные стратегии следующим образом:

- **стратегия апелляции к авторитету** заключается в ссылке на авторитет, имеющий институциональное закрепление (авторитет традиции, обычая, закон, личный авторитет);

- **стратегия моральной оценки** – это стратегия легитимации путём отсылки к системам ценностей, т.е. данная стратегия «локализует объект легитимации на шкале “хорошо — плохо”» [Колмогорова, 2018: 38];

- **стратегия рационализации** отсылает к цели и полезности институционализированного социального действия, а также к накопленным обществом знаниям, т.е. данная стратегия призвана «категоризировать и концептуализировать объект легитимации в когнитивном опыте целевой аудитории» [Там же];

- **мифопоэтическая стратегия** – это легитимация посредством повествования, в результате которого совершение легитимного действия ведёт к вознаграждению, а совершение нелегитимного действия ведёт к наказанию.

В целом, как отмечает Т. ван Ливен, легитимация – это ответ на негласный вопрос «зачем я должен это делать?» [Leeuwen, 2008: 106]. Соответственно, стратегиями-ответами могут выступать утверждения «потому что авторитет X говорит так», «потому что это хорошо и правильно», «потому что это полезно и позволит нам достичь Y» и т.п. Данные аксиологические стратегии являются эффективными во многом благодаря тому, что основываются на обязательных посылках, которые осознанно или неосознанно существуют в общественном сознании. Например, такими посылками могут являться «древнее – это мудрость», что делает эффективной апелляцию к «древнему знанию» или народным пословицам. В сознании определённых социальных групп могут существовать такие посылки как «Библия – это абсолютная истина» или «народная медицина – это полезно», и для данных групп соответственно будет эффективно обращение к этим областям знания. Некоторые исследователи называют такие посылки топосами [KhosraviNik, 2015: 64].

Для каждой из перечисленных выше стратегий Т. ван Ливен выделяет ряд субстратегий, что является несомненным достоинством данной классификации, так как позволяет более детально проанализировать различные аспекты легитимации ценностей. Рассмотрим выделенные

исследователем субстратегии [Leeuwen, 2008: 107–120].

Стратегия апелляции к авторитету реализуется посредством шести субстратегий:

- **апелляция к личному авторитету:** «это нужно делать, потому что я так говорю», «это важно, потому что научный руководитель так сказал». Как правило данная субстратегия подразумевает апелляцию к личности, имеющей высокий статус и являющейся значимым для человека или общества (например, родитель или президент);

- **апелляция к авторитету эксперта:** «профессор Х считает, что это необходимо». Данная субстратегия подразумевает ссылку на эксперта «имеющего профессиональный опыт оценки феноменов и явлений из той же сферы, что и объект легитимации» [Колмогорова, 2018: 38];

- **апелляция к авторитету примера для подражания** подразумевает апелляцию к «значимым другим» из той же профессиональной или культурной сферы, что и адресат – «мудрый учитель найдёт способ занять всех учеников в командной работе»;

- **апелляция к безличному авторитету** – это апелляция к безличному институту, закону, нормам, правилам. «Мы делаем так, потому что таковы правила»;

- **апелляция к авторитету традиции** – «нужно делать так, потому что мы всегда так делали»;

- **апелляция к авторитету большинства** – в отличие от предыдущей субстратегии, ответом на вопрос «зачем?» будет не «потому что мы всегда так делали», а «потому что все так делают».

Стратегия моральной оценки опирается на три субстратегии:

- **оценка** – субстратегия, играющая ключевую роль в легитимации на основе моральных ценностей. Данная субстратегия может быть реализована эксплицитно – «это хорошо» или «это плохо», или же более имплицитно – «это естественно», «это экологично»;

- **абстракция** подразумевает оценку за счёт обобщённой отсылки к тем или иным практикам (тем самым выделяя из них нечто, явно связывающее их с дискурсом морали). В качестве примера Т. ван Ливен приводит случай, когда вместо «ребёнок идёт в школу» говорят «ребёнок обретает независимость», что делает возможным рассуждения о школе в дискурсе «независимости»;

- **аналогия** – субстратегия, в рамках которой оценка осуществляется не прямо, а путём сравнения объекта легитимации с предметом или действием, ассоциирующимся с ценностью или антиценностью, например «утренняя медитация для разума – это как утренний душ для тела».

Стратегия рационализации реализуется в рамках шести субстратегий, подразделяющихся на две группы – субстратегии инструментальной рационализации (1-3) и субстратегии теоретической рационализации (4-6):

- **целевая субстратегия**, подразумевающая указание на то, что благодаря объекту легитимации достигается некая социальная цель (X): «это нужно делать для того, чтобы добиться X»;

- **инструментальная субстратегия**, в рамках которой объект легитимации выступает в качестве средства достижения цели: «мы достигнем X при помощи этого действия»;

- **субстратегия, ориентированная на результат** – «X – это результат этого действия»;

- **субстратегия определения**, в рамках которой объект легитимации определяется в терминах другой социально значимой и морально одобряемой деятельности;

- **субстратегия разъяснения**, в рамках которой объект легитимации характеризуется в связи с акторами в той же сфере, к которой принадлежит объект, например «это нужно делать, потому что это одобряется гражданами»;

- **субстратегия предсказания**, в рамках которой объект легитимации или делегитимации помещается в будущий позитивный или негативный сценарий.

Мифопоэтическая стратегия апеллирует к мифопоэтическому сознанию человека и реализуется через:

- **поучительный рассказ**, в котором герой совершает легитимное действие и получает за это вознаграждение;
- **апокрифический рассказ** (рассказ-предостережение), в котором герой действует вопреки объекту легитимации и терпит неудачу или наказывается за это;
- **повествование с одной ярко выраженной сюжетной линией**, в которой объект легитимации подвергается однозначной оценке;
- **символическое повествование**, придающее объекту легитимации некую символическую функцию.

Т. ван Ливен также пишет о мультимодальной легитимации, где легитимация той или иной ценности производится посредством визуальных или звуковых символов. Это ценное положение может быть разработано и применено в сфере исследования мультимодального дискурса, но не имеет большой практической ценности в рамках именно нашего исследования, так как мы не имеем дело с мультимодальным текстом. В связи с этим мы не будем приводить здесь подробное описание данного типа легитимации и ограничимся лишь упоминанием о нём.

Несомненно, помимо стратегий легитимации институционализированных ценностей могут быть выделены другие типы аксиологических стратегий в зависимости от конкретного типа исследуемого дискурса. Например, О.Н. Садовникова выделяет следующие аксиологические стратегии в дискурсе об инновациях: аксиологическая стратегия критического плана, оптимизирующая аксиологическая стратегия и футурологическая аксиологическая стратегия [Садовникова, 2021]. Важно ещё раз отметить, что, как и в случае с универсальной типологией стратегий в целом, универсальная

типология аксиологических стратегий ещё не разработана, в связи с чем выделение разных типов аксиологических стратегий в различных дискурсах представляется плодородной почвой для проведения дальнейших исследований.

Исследование аксиологических стратегий представляет особую ценность, так как они выступают в качестве инструмента трансформации ценностной модели мира адресата и в качестве инструмента влияния на общественное сознание. Иначе говоря, в таких стратегиях реализуется дискурсивная сила, которая согласно определению И.А. Якобы представляет собой «качество дискурса, определяющее возможности и средства воздействия и/или взаимодействия адресанта с адресатом, которые имеют значимость для контроля общественного сознания» [Якоба, 2018: 55].

Таким образом, в контексте настоящего исследования рассмотрение стратегий конструирования образа раскрывает путь к постижению динамики развёртывания дискурса и механизмов его влияния на реципиента. Собственно стратегия понимается как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей», что подчёркивает важность целей и интенций говорящего при выборе стратегий. Отдельный спектр стратегий, реализующихся в дискурсе как в пространстве оперирования значимыми смыслами – это аксиологические стратегии. Аксиологические стратегии тесно связаны с оценочной категоризацией и выступает как инструмент трансформации ценностной модели мира адресата, его оценки того или иного объекта, который категоризируется говорящим как значимый. Направление, в котором стратегии призваны изменить определённые параметры оценки адресата или его ценностной модели мира, также избирает говорящий. Рассмотрение стратегий (в том числе аксиологических) в контексте данного исследования в большей степени отражает собственно коммуникативный, интенциональный аспект исследуемого дискурса, а собственно лингвистический его аспект будет уже более подробно рассмотрен при анализе способов конструирования образа ученика и отдельных языковых средств.

#### 1.4. Репрезентация образа: имагологический и лингвистический аспект

Исследование способов и средств языковой репрезентации отдельного культурно значимого образа и его контекста открывает путь к постижению дискурсивной деятельности как антропоцентричного феномена, который предполагает «построение и интерпретацию сюжетных структур из осмысленных ранее событийных эпизодов» человеком [Алефиренко 2012: 109]. При рассмотрении репрезентации образа как продукта интерпретационного процесса (а как подчёркивает М. Сидиропулу (2013), репрезентация даже в переводе неразрывно связана с интерпретацией), представляется релевантным обращение к уровням анализа текстовой репрезентации образа, разработанным в рамках такой междисциплинарной области как имагология.

Имагология – это научная дисциплина, исследующая в литературе «образы “другого” – другой страны, народа, культуры через анализ его дискурсов, а также выявление средств и механизмов трансляции этого образа в общественное сознание в виде имиджа – стереотипа» [Трыков, цит. по Томберг, 2019: 28]. Методы, используемые исследователями в рамках данного направления, близки концепции настоящего исследования, ведь, как указано выше, образы в рамках имагологии исследуются посредством анализа дискурсов, и ряд исследователей в области имагологии отмечают дискурс-анализ в качестве основного метода [Beller, 2007; Leerssen, 2007]. Данное направление изучает репрезентацию образа посредством дискурса с одной стороны и текстовых стратегий с другой стороны [Leerssen, 2007], что оправдывает целесообразность применения некоторых разработок имагологии в рамках нашей работы.

Прежде чем мы перейдём к анализу репрезентации образа в имагологической и лингвистической перспективе, необходимо внести некоторую ясность в понимание сущности образа (в частности, художественного образа). Особенности художественного образа (а образ

ученика, рассматриваемый в рамках настоящего исследования, можно полноправно считать таковым) были детально описаны О.В. Томберг. По мнению исследователя, понятие художественного образа включает в себя следующие пять аспектов:

- 1) способ познания, отражения действительности сначала в идеальной форме представления, а затем его воплощения в материальной форме;
- 2) динамический, изменчивый во времени и пространстве процесс обобщения фрагментов действительности на основе типизации;
- 3) данные идеальные представления конструируются на ценностной основе;
- 4) антропологическая субстанция художественного образа предполагает воплощение в его структуре образа человека той или иной эпохи;
- 5) материализация содержательных аспектов происходит композиционными и вербальными средствами в пространстве художественного текста [Томберг, 2019: 32].

Представленные положения указывают на культурную (1,2,4) и аксиологическую (3) значимость образа. В них образ предстаёт как вместилище культурных смыслов, как антропометричное явление, представляющее аксиологическую значимость и актуализирующееся в дискурсе посредством его организационной структуры и вербальных средств, что связывает художественный образ с плоскостью поэзии. Следовательно, по утверждению О.В. Томберг, основанием языковой репрезентации образа выступают две семиотические системы – культура и поэтика [Томберг, 2019: 32]. Общий принцип, лежащий в основе языковой репрезентации художественного образа, можно продемонстрировать с помощью схемы (см. Рис. 3).



Рис. 3. Принцип языковой репрезентации образа (схема О.В. Томберг)

Так, исходя из изложенного выше представления о понятии художественного образа и основном принципе его языковой репрезентации, при анализе художественного образа особого внимания на его культурный и аксиологический аспекты в контексте их художественно-поэтического осмысления. Культурные смыслы сконцентрированы в концептуальном слое образа и репрезентируются в языке. Представлению культурно-специфичного знания в языке посвящён огромный пласт работ в рамках отечественной и зарубежной лингвистики [Вежбицкая, 2001; Степанов, 2004; Караулов, 2010; Kövecses, 2010]. Что касается аксиологического аспекта репрезентации образа, то в данном ключе важно обратить внимание на реализацию в дискурсе категории *оценочности*. Несомненно, аксиологически значимый образ будет эксплицитно или имплицитно подвергаться оценке как со стороны автора текста, так и со стороны его интерпретатора. Исследователи выделяют два вектора оценки – эвалюация и аппрециация: в то время как под эвалюацией подразумевается объективистская оценка на основе фактов, статистики и т.п., аппрециация – это оценка на основе внутренних убеждений и ценностных ориентиров [Charaudeau, цит. по Серебренникова, 2021: 188]. В контексте

интерпретации и репрезентации художественного образа, аппрециация является доминирующим способом выражения оценочности. Автор повествования, конструируя образ героя, оценивает его «от себя», основываясь на своём личном ощущении правильности и ценности. Как отмечает О.В. Томберг, в отношении языковой репрезентации образа категория оценочности проявляется в двух плоскостях: лингвостилистической (как общая стилистическая тональность образа – какие стилистические средства используются при его конструировании) и лингвоперсонологической (как прагматическая характеристика образа – его коммуникативный портрет) [Томберг, 2019: 48]. Рассмотрение всех упомянутых выше аспектов репрезентации образа раскроет его культурную и аксиологическую ценность.

Определив понятие художественного образа, обратимся к анализу его репрезентации в имагологической и лингвистической плоскости, рассматривая их параллельно друг другу. В этом отношении особый интерес представляет уровневая модель анализа имагологического контекста образа, описанная в работе О.В. Томберг. В рамках данной модели представлены четыре уровня структуры имагологического контекста образа:

- ядерная зона;
- околоядерная зона;
- ближний имагологический контекст;
- дальний имагологический контекст [Там же: 72–75].

**Ядерная зона** включает в себя имена собственные персонажей, конституирующих образ. Имя собственное крайне значимо для повествования, так как представляет собой некую константу, вокруг которой строится повествование, может нести в себе важную экстралингвистическую информацию о персонаже. Более того, согласно О.В. Томберг, «в ономастике отражены значимые культурные смыслы» [Там же: 72]. Так, семантический анализ имён собственных тех персонажей, в которых воспроизводится анализируемый образ – важная часть исследования языковой репрезентации образа. К примеру, в древнеиндийской лингвокультуре

ученики-слушатели тех или иных произведений часто являются носителями «говорящих» имён, раскрывающих их качества, декларируемые через них ценности или говорящие об их прошлом. Имя персонажа «Бхагавата-пураны» и её основного слушателя – Парикшита – с санскрита буквально переводится как «проверенный, прошедший испытание». Данное имя отсылает к истории жизни этого персонажа: будучи последним представителем своей династии, он не был убит в утробе матери именно потому, что он молился Богу и был спасён им. Другое испытание, выпавшее на долю Парикшита, заключается в том, что он был проклят и был обречён на кончину через семь дней, и царь сделал выбор посвятить эти семь дней получению духовного знания. Более того, имя данного персонажа, в котором материализовывается образ ученика, в этой связи может отсылать к культурно значимой традиции, согласно которой ученики проходят испытание или определённую подготовительную практику перед тем, как начать обучение. Другой пример мы находим в «Бхагавад-гите», переводы и комментарии к которой выступают в качестве материала для настоящего исследования. В «Бхагавад-гите» образ ученика и слушателя представлен в качестве персонажа Арджуны, чьё имя иногда толкуют как родственное санскритскому слову *arjavam* – «простота, прямота», что указывает на качество искренности персонажа.

**Околоядерную зону** составляют не прямые (вторичные) номинации персонажей, конституирующих образ. Как отмечают исследователи, вторичные номинации могут быть связаны с мифопоэтической традицией и мотивированы «необходимостью закодировать подлинное имя и, с другой, стремлением отразить различные аспекты субъекта» [Топорова, цит. по Томберг, 2019: 74]. Такие номинации могут раскрывать дополнительные характеристики персонажа, его генеалогию и т.п. и часто свидетельствуют о значимости персонажа в системе образов произведения. При рассмотрении языковой репрезентации образа в данной перспективе следует обращать особое внимание на апеллятивную лексику (например, «о сын Кунти», «о потомок Бхараты», «о могучерукий Арджуна»). Апеллятивы также могут

выступать как средства выражения эксплицитной оценки образа и свидетельством его аксиологической значимости как воплощения ценности или антиценности (например, «о самый удачливый», «о лучший среди Бхарат», «о мудрейший»).

**Ближний имагологический контекст** представлен в качестве речевого портрета персонажа, который является «прямым путём к вербализации внутреннего мира художественной личности, ее ценностных ориентиров» [Томберг, 2019: 74]. Анализируя данный аспект репрезентации образа, исследователи обращают внимание на коммуникативное поведение персонажа, речевые жанры, используемые им стратегии и тактики. Как отмечает исследователь, «изучение коммуникативного портрета способствует уточнению общей аксиологической тональности образа» [Там же: 48]. Речевые жанры, конституирующие персонажа, также могут обладать ценностными характеристиками, а также указывать на желательные или нежелательные культурные практики. К примеру, в древнеиндийских повествованиях об учителе и ученике часто встречаются «формулы предания учителю», произносимые учеником: в «Бхагавад-гите» ученик Арджуна произносит: *śiṣyas te 'haṁ śādhi māṁ tvāṁ prapannam* – «я вручил себя тебе, наставляй же меня». Путём вербализации акта предания учителю постулируется ценность исключительной преданности учителю и послушание его воле.

**Дальний имагологический контекст** представлен ещё более развёрнутыми текстовыми фрагментами – описанием характера персонажа, его невербального поведения, взаимодействия с другими персонажами и т.п. Такие не прямые высказывания, исходящие от лица повествователя, исследователи называют *нарративным планом повествования* [Там же: 75]. В контексте настоящего исследования существует также аспект конструирования образа, выходящий за рамки собственно нарратива – комментарии интерпретаторов. Текстовые фрагменты, относящиеся собственно к персонажу или к тем ценностям, которые он воплощает, также

входят в дальний имагологический контекст. Широта такого контекста открывает исследователям массу возможностей для анализа языковой репрезентации образа: в фокус исследования попадает мелиоративная и пейоративная лексика, оценочная лексика, прецедентные имена и т.п. на семантическом уровне, модальность и т.п. на синтаксическом уровне и весь широчайший спектр аксиологических стратегий на текстовом уровне.

Особое внимание в данном ключе стоит уделить **метафорической репрезентации образа** в имагологическом контексте любого плана, так как метафора, ввиду её способности «проникать в сущность вещей» [Лакофф, Джонсон, 2004: 213], является одним из способов проникновения в концептуальный слой образа. Концептуальная метафора как «понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [Там же: 27] позволяет осмыслить одни образы с опорой на другие, служащие эталоном, и, более того, обладает существенной культурной ценностью. Метафорическое представление отношений учителя и ученика в дискурсе может быть вместилищем культурно-специфичного знания о восприятии таких отношений в отдельной культуре и о других аспектах бытия этой культуры (например, распространённых в ней практиках, выступающих областью-источником и т.п). Также представляется важным то, что образ как правило метафорически осмысляется не изолированно, а в рамках системы других образов. В целях иллюстрации данного положения снова приведём метафорические выражения об учителе и ученике из «Бхагавата-пураны»:

- *We think that we have met Your Goodness by the will of providence, just so that we may accept you as captain of the ship for those who desire to cross the difficult ocean of Kali, which deteriorates all the good qualities of a human being. (Srimad-Bhagavatam Canto 1. 1995. P. 54)*

- *This human body can be compared to a perfectly constructed boat having the spiritual master as the captain and the instructions of the Personality of Godhead as favorable winds impelling it on its course. Considering all these advantages, a human being who does not utilize his human life to cross the ocean of*

*material existence must be considered the killer of his own soul. (Srimad-Bhagavatam Canto 11 part 2, 1995. P. 312)*

Данные метафорические выражения являются иллюстрацией концептуальной метафоры УЧИТЕЛЬ – ЭТО КАПИТАН КОРАБЛЯ (*kaṇṇadhāram*), при этом образ учителя осмысляется в связке с другими образами. Ученик метафорически представляется как гребец, подчиняющийся капитану, а незнание (или другая антиценность) концептуализируется как океан, который необходимо пересечь. Более того, здесь присутствует несколько уровней метафоры (см. Kövecses, 2020): СОБЫТИЕ – ЭТО ПРОСТРАНСТВО, ДВИЖЕНИЕ К ЦЕЛИ – ЭТО ПУТЬ, ПРОГРЕСС – ЭТО ДВИЖЕНИЕ ВПЕРЁД и т.п. Такие иерархически организованные связки концептуальных метафор, «частотность использования которых достаточна для того, чтобы они закрепились как единое комплексное целое» называются метафорическими каскадами [David, Lakoff, Stickles, 2016: 214]. Такие метафорические каскады позволяют осмыслять целые группы образов и сопутствующие им онтологические категории (например, знание/невежество, обучающий процесс, цель и т.п.) в связи друг с другом. Так, метафорическая репрезентация образа не только раскрывает его концептуальное содержание, но и позволяет анализировать его не изолированно, а в рамках системы образов как единое целое, осмысляемое автором и интерпретатором.

Таким образом, исследование языковой репрезентации образа может проводиться в рамках имагологических контекстов разного уровня, начиная от имён собственных составляющих его персонажей, заканчивая комментариями автора или интерпретатора относительно образа, выходящими за пределы нарратива. Анализ разнообразных языковых средств и основных способов конструирования исследуемого образа позволяет проникнуть в содержащиеся в нём культурные смыслы, определить его аксиологическую значимость, а также рассмотреть сам образ как инструмент легитимации той или иной ценности.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Теоретические основы изучения интерпретирующего дискурса в лингвистике, изложенные в данной главе, позволяют заключить следующее о природе интерпретирующего дискурса:

- интерпретирующий дискурс представляет собой речемыслительную деятельность с целью конструирования «особого мира», он проявляется двояко – как лингвокогнитивный процесс и как результат, объективированный в виде текстов – и может быть изучен с позиции статики и динамики;
- в динамической основе интерпретирующего дискурса лежит лингвокогнитивный процесс интерпретации, не только служащий механизмом дискурсивного конструирования, но и в целом являющийся неотъемлемой частью лингвокогнитивной деятельности человека и обладающий статусом отдельной функции языка;
- конечный результат (статика) интерпретирующего дискурса детерминируется типом дискурса с его правилами и возможным спектром интерпретаций, а также сложным взаимодействием интерпретатора, интерпретируемого содержания, субъекта интерпретации и других условий дискурса, в том числе присутствия в нём когнитивно-дискурсивной интерпретанты.

Также, путь к изучению динамического аспекта интерпретирующего дискурса и механизмов его влияния на реципиента открывает исследование дискурсивных стратегий, понимаемых как комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей. Исследование стратегий в том числе отражает собственно коммуникативный, интенциональный аспект дискурса, а также изучение отдельного спектра стратегий – аксиологических стратегий – позволяет рассматривать интерпретирующий дискурс как инструмент трансформации ценностной модели мира реципиента, а также как продукт ценностной модели мира

интерпретатора.

Собственно лингвистический аспект интерпретирующего дискурса раскрывается при изучении способов репрезентации образов, конструируемых в рамках данного дискурса. Анализ языковой репрезентации образа включает в себя рассмотрение языковых средств, используемых в рамках разноуровневых имагологических контекстов, начиная от имён или названий объектов, составляющих данный образ, заканчивая комментариями интерпретатора, выходящими за пределы нарратива.

Так, вышеназванные принципы могут быть применены при исследовании стратегий и способов конструирования образа ученика в англоязычном интерпретирующем дискурсе, что позволит обозначить коммуникативную, культурную и аксиологическую значимость данного образа.

## **ГЛАВА 2. ДИСКУРСИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ И КОММЕНТАРИЯХ «БХАГАВАД-ГИТЫ»**

### **2.1. Текст «Бхагавад-гиты» как объект интерпретации**

Прежде чем перейти непосредственно к анализу стратегий и способов конструирования образа ученика в англоязычном интерпретирующем дискурсе, представляется необходимым дать общую характеристику «отправной точке» исследуемого нами сегмента интерпретирующего дискурса – текста «Бхагавад-гиты». В рамках настоящего исследования важно понимать культурное и аксиологическое пространство возникновения и бытования данного текста, его структурные особенности и место образа ученика в нём.

«Бхагавад-гита» – это древнеиндийское произведение, представляющее собой часть великого эпоса «Махабхарата». Исследователи расходятся во мнениях относительно датировки данного текста, но язык «Бхагавад-гиты» часто характеризуется как архаичный, что указывает на то, что текст возник задолго до окончательной редакции самой «Махабхараты»: «Теланг замечает, что стиль и язык Гиты близок к доискусственной литературе, по своей простоте он производит впечатление архаического» [Смирнов, 1994: 15]. Тем не менее, «Бхагавад-гита» играет важнейшую роль в контексте эпоса и является своего рода кульминацией его сюжета. Отмечается, что «она была задумана и развита, чтобы привести к кульминации и решению дхармическую дилемму войны, которая была одновременно и правой, и разрушительной» [Van Buitenen, 1981: 5–6] (перевод – К. Перун). Так, «Бхагавад-гита» представляет собой философский текст, окружённый особым контекстом: «Гита» рассказана на поле боя перед началом братоубийственной и неизбежной войны, и она привносит высший философский смысл происходящему, разрешая неразрешимую дилемму войны между двумя родственными кланами – Кауравами и Пандавами, где братья, друзья, учителя

и ученики оказались по разные стороны баррикад. «Гита» – не узкоспециализированный философский трактат, а беседа о нравственности, долге и предназначении человека.

Для понимания языковой, предметной и культурной специфики «Гиты», а также причины выбора данного текста как отправной точки для настоящего исследования, прежде всего следует обозначить ряд значимых свойств «Бхагавад-гиты», характеризующих её интерпретирующий потенциал. В первую очередь «Бхагавад-гита» – яркий **образец бытийного дискурса**. «Бхагавад-гита» – глубоко философское и художественное произведение. В данном тексте во многом представлена философия «Упанишад» – древних философских произведений, часто представляющих собой беседы учителя-мудреца и ученика. Поэтому «Бхагавад-гиту» часто считают частью упанишадического канона. «Название Бхагавад Гиты сейчас обычно переводят как “Песнь Благословленного”, но изначально оно имело значение “Упанишады, пропетые Благословленным” — больше философская, чем лирическая поэма» [Encyclopedia of India, 2006: 140]. Известно, что природа бытийного дискурса предполагает множественность интерпретаций, так как в бытийном дискурсе всегда присутствует «смысловой зазор» между участниками. Это в особенности верно в отношении «Бхагавад-гиты», отстоящей от современного интерпретатора во временном и культурном отношении.

Также множественности интерпретаций «Бхагавад-гиты» способствуют и другие факторы, которые отмечает знаменитый советский индолог Г.М. Бонгард-Левин: «Свои глубочайшие идеи — о сущности природы и человеческой души, о добре и зле, о жизни и смерти, о пути человека в этом мире Гита выражает свободным языком поэтических метафор, вне жесткой системы терминологии. Это обеспечило Гите огромную популярность в прошлом; сочетание идейной глубины, поэтической ясности и доступности — все это объясняет, почему и сейчас она притягивает к себе сердца и умы многомиллионных масс Индии, почитателей индийской культуры в других

странах» [Бонгард-Левин, 1999: 4]. **Высокая метафоричность** текста «Бхагавад-гиты» – одна из его ярких особенностей, привлекающих внимание интерпретаторов. Метафоричность – в целом общая черта классической санскритской литературы как способ «проникновения в суть вещей», и в философском дискурсе «Гиты» эта черта в особенности раскрывается и вдохновляет разнообразие толкований текста.

Другое важное свойство «Бхагавад-гиты», упомянутое Г.М. Бонгардом-Левиным, – **отсутствие жёсткой терминологической системы**. Как правило философские традиции Древней Индии характеризуются детально разработанной терминологической системой, но «Бхагавад-гита», хоть и содержащая множество философских терминов, не ограничивается рамками отдельной традиции. Поэтому нельзя определить «Гиту» как продукт какой-либо одной традиции, что в свою очередь позволяет представителям различных философских школ свободно интерпретировать её. Более того, разные взгляды на структуру «Бхагавад-гиты», не говоря уже о понимании отдельных терминов, могут сосуществовать даже в рамках одной комментаторской традиции. К примеру, комментаторы могут иметь разные взгляды на то, к какой категории людей апеллирует каждая треть «Бхагавад-гиты» (т.е. 1-6 главы, 7-12 главы, 13-18 главы). В качестве примера применения различных методологий, особенно в части квалификации людей, к которым обращены те или иные наставления «Бхагавад-гиты», В.В. Останин приводит пример комментариев Вишванатхи Чакраварти, Баладевы Видьябхушаны и Бхактиведанты Свами Прабхупады, принадлежащих к одной традиции [Останин, 2013].

Также важно понимать, что одна из особенностей «Бхагавад-гиты», также способствующая вариативности интерпретаций – её **многовековое присутствие в инокультурной среде**. О популярности «Гиты» и её проникновении в другие культуры Г.М. Бонгард-Левин отмечает следующее: «Ещё в древности Гита вышла за пределы Индии, многие её версии появились в Юго-Восточной Азии, в XVII в. санскритский текст был переведен на фарси,

позднее Гита стала популярна и в арабском мире. В Европе поэма становится известной с конца XVIII в., после английского перевода Ч. Уилкинса (1785). Её поэтичностью и глубиной идей восхищались Гёте и Гердер, ей посвятил большую статью Гегель и специальную книгу В. фон Гумбольдт» [Бонгард-Левин, 1999: 4]. Так, одной из целей интерпретатора (переводчика, комментатора, пересказчика и т.п.), принадлежащего к другой культуре, часто было сделать её понятной для своей культурной общности. Одним из примеров такого интерпретатора является Аль Бируни, который в XI веке преподнёс «Гиту» мусульманскому сообществу, и, пересказывая её, использовал для иллюстрации различий между мусульманской и индийской традицией [Scheppeler, 2006: 99]. Так, проникновение «Гиты» в разные части света способствовало появлению множества уникальных интерпретаций с привлечением когнитивных доминант присущих разным культурам.

Также, для понимания роли образа ученика в тексте «Бхагавад-гиты», необходимо отметить, что она в своём изложении следует традиционной вопросно-ответной форме, присущей текстам разных жанров – от эпоса до Упанишад. Часто подобные тексты представлены как беседа ученика и учителя или двух мудрецов (например, беседа Нарады Муни и Санат-Кумара в «Чхандогья-упанишад»), в которой могут пересказываться и другие беседы, благодаря чему возникает несколько уровней повествования. По тому же принципу построена и сама «Махабхарата», и различные Пураны (собрания мифологических сказаний и исторических хроник). Что касается «Бхагавад-гиты», то роль ученика в ней играет воин Арджуна, принимающий своим учителем Кришну – божественную личность, ставшую его колесничим. Отличие коммуникативной ситуации «Бхагавад-гиты» от многих других произведений состоит в том, что она представляет собой не рядовую ситуацию традиционной устной передачи знания от ученика к учителю – она разворачивается в чрезвычайной ситуации войны. Изначально воин Арджуна и его колесничий Кришна не являются учителем и учеником, но к ученичеству Арджуну приводит тяжелейший внутренний кризис, вызванный нежеланием

убивать своих родных, друзей и учителей, находящихся на стороне врага: *Не странно ли, что и мы сейчас замыслиаем тяжчайший грех? Движимые желанием насладиться радостями царствования, мы готовы убить своих близких. <...> Промолвив это на поле боя, Арджуна отбросил в сторону лук и стрелы, и сел в колеснице, охваченный скорбью* (Бхагавад-гита как она есть. 2014. С. 35). В результате этого Арджуна оставляет дружеский тон общения с Кришной и занимает позицию ученика, о чём провозглашает сам:

*иийас те 'хам шадхи мам твам прапаннам*

*Отныне я Твой ученик и душа, предавшаяся Тебе, — наставляй же меня* (Бхагавад-гита как она есть. 2014. С. 41).

Образ Арджуны как ученика в «Бхагавад-гите» раскрывает многие аспекты ученичества: приход к ученичеству, качества ученика, общение с учителем и т.д.

Таким образом, текст «Бхагавад-гиты» характеризуется существенным интерпретирующим потенциалом ввиду его принадлежности к бытийному дискурсу, метафоричности, отсутствию жёсткой терминологической системы и широкому распространению за пределы породившей её культуры. В «Бхагавад-гите» нетривиально и полно представлен образ ученика, играющий важнейшую роль в разворачивании повествования данного произведения и проникновения в его суть.

## 2.2. Актуализация аксиологических стратегий в англоязычном интерпретирующем дискурсе

### 2.2.1. Аксиологические стратегии как инструмент легитимации ценности ученичества

В результате анализа языкового материала, а именно двух переводов и комментариев к древнеиндийскому тексту «Бхагавад-гита» в суммарном объёме 1384 печатных страницы было выделено 142 контекста, в рамках которых реализуется та или иная аксиологическая стратегия, 108 из которых

приходится на легитимирующие стратегии, выделенные Т. ван Ливеном [Leeuwen, 2008], а именно: стратегия апелляции к авторитету (59), стратегия моральной оценки (35), и стратегия рационализации (14).

**Стратегия апелляции к авторитету** является наиболее продуктивной в анализируемом дискурсе, что в первую очередь свидетельствует об аксиологической значимости авторизации в рамках данного дискурса. Ценность обращения к авторитетным источникам чётко прослеживается в индийской традиции комментирования «Бхагавад-гиты», что согласуется с индийской эпистемологией (ньяя), для которой свидетельство авторитетного источника часто признаётся наиболее значимым из десяти инструментов познания или доказательства верности знания, а именно:

- 1) *свидетельство мудрецов, т.е. экспертов (арша);*
- 2) *свидетельство методом исключения – «если человек толстый и не ест днём, значит он ест ночью» (артхапатти);*
- 3) *свидетельство из авторитетного источника (шабда);*
- 4) *свидетельство на основе непосредственного чувственного восприятия (пратьякша);*
- 5) *свидетельство на основе логических выводов (анумана);*
- 6) *свидетельство на основе традиции, истории (айтихья);*
- 7) *свидетельство по принципу включения – «если у меня есть сто рублей, то у меня есть десять рублей» (самбхава);*
- 8) *свидетельство на основе аналогии (упамана);*
- 9) *свидетельство на основе отсутствия чего-либо (абхава);*
- 10) *свидетельство на основе невербальных маркеров (чешта) [Tattva Sandarbha, 2012].*

В ходе анализа контекстов, в рамках которых реализуется легитимирующая стратегия апелляции к авторитету, был также выявлен ряд объектов апелляции. В таблице ниже объекты апелляции приведены с разбиением на субстратегии, выделенные Т. ван Ливеном, т.к. апелляция к объекту является частным случаем реализации отдельной субстратегии (см. Таблица 1):

Таблица 1. Субстратегии апелляции и центральные лексемы

| Субстратегия                                      | Объекты апелляции                                | Центральные лексемы                                                                                                       |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) апелляция к личному/безличному авторитету     | Герои произведения (если апеллируют сами к себе) | —                                                                                                                         |
|                                                   | Религиозная мораль/религиозные предписания       | <i>Scriptural codes, injunctions, moral codes, Vedic truth, Vedic literatures, rules and regulations scripture и т.п.</i> |
|                                                   | собственно «Бхагавад-гита»                       | <i>Bhagavad-gita, the Gita</i>                                                                                            |
|                                                   | др. безличный авторитет                          | —                                                                                                                         |
| (2) апелляция к авторитету эксперта               | Мудрецы                                          | <i>the wise, sages, имена мудрецов</i>                                                                                    |
|                                                   | Другие авторитеты                                | <i>authorities, great personalities, the experienced, learned scholars, self-realized souls и т.п.</i>                    |
| (3) апелляция к авторитету примера для подражания | Герои произведения (в частности, Арджуна)        | <i>Krsna, Arjuna, the Lord, the speaker, the receiver, the disciple</i>                                                   |
| (4) апелляция к                                   | Ученическая                                      | <i>disciplic succession,</i>                                                                                              |

| Субстратегия              | Объекты апелляции | Центральные лексемы |
|---------------------------|-------------------|---------------------|
| авторитету традиции       | преемственность   | <i>paramparā</i>    |
| (5) авторитет большинства | —                 | —                   |

Если вынести за скобки апелляцию к безличному авторитету, вербализованную посредством модальных операторов (should, must, have to и т.п.), которая актуализируется в значительном числе контекстов и естественно преобладает над другими независимо от типа дискурса, то в качестве наиболее продуктивной субстратегии выделяется апелляция к авторитету примера для подражания (role model). В качестве примера для подражания выступают главные герои «Бхагавад-гиты» – Кришна (рассказчик) и Арджуна (ученик, слушатель). В отношении легитимации ценности ученичества, центральной ролевой моделью является Арджуна, и в 12 из 18 контекстов именно он является объектом апелляции. Субстратегия апелляции к авторитету примера для подражания вербализуется посредством использования прецедентных имён собственных, а также косвенных обозначений героев произведения (например *the speaker, the disciple*):

- *Bhagavad-gītā is the statement of Kṛṣṇa, and since it is the science of Kṛṣṇa, it should be understood from Kṛṣṇa as Arjuna understood it.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 466)
- *The example of clear understanding is there in the Bhagavad-gītā itself, in the way the teaching is understood by Arjuna.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 33)
- *Kṛṣṇa is therefore the original spiritual master of the science of Bhagavad-gītā, and Arjuna is the first disciple for understanding the Gītā.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 76)
- *Here the Lord clearly tells Arjuna that He is making him the first*

*receiver of a new paramparā (disciplic succession) because the old succession was broken.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 4)

Что касается субстратегии апелляции к авторитету эксперта, она также связана с использованием прецедентных имён, указывающих на категорию «мудрецы» в таблице выше:

- *All the great sages such as Nārada, Asita, Devala and Vyāsa confirm this truth about You, and now You Yourself are declaring it to me.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 463)

Помимо прецедентных имён собственных известных мудрецов древности для субстратегии апелляции к авторитету эксперта центральными также являются собирательные наименования, такие как *the wise*, *acaryas* (санскр. «учителя»), *learned scholars*, *saintly kings*, *authorities* и т.п.:

- *One should therefore follow in the footsteps of great ācāryas.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 239)

- *Those who are wise lament neither for the living nor for the dead.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 80)

- *The seers of truth will teach you this knowledge.* (Gita Bhusana. 2006. P. 184)

Субстратегия апелляции к авторитету традиции сводится к апелляции к авторитету ученической преемственности – традиции передачи знания по непрерывной цепи учителей и учеников. Обязательная посылка (топос), лежащий в основе апелляции к ученической преемственности – «ученическая преемственность сохраняет знание в первоизданном виде, поэтому её представитель прав или практики передачи знания в такой традиции наиболее совершенны». В рамках апелляции к ученической преемственности применяется лексема *disciplic succession* или *parampara* (санскритское наименование для того же явления):

- *We have to accept perfect knowledge which comes down, as is stated in Bhagavad-gītā, by the paramparā (disciplic succession).* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 14)

Апелляция к другим объектам, приведённым в таблице выше менее частотна, но тем не менее сам факт апелляции ко всем этим категориям (традиции, мудрецы, предписания и т.п.) указывает на их исключительную значимость для исследуемого дискурса. Более того, апелляция к данным объектам поддерживает их статус-кво, как следствие конститутивности дискурса: «дискурс конститутивен потому, что благодаря ему поддерживается и воспроизводится социальный статус-кво, а также потому, что дискурс способствует его трансформации» [KhosraviNik, 2015: 54]. Рассмотренные выше объекты апелляции могут обладать статусом авторитета в ценностной системе координат интерпретатора, в его культуре и т.п., но обращение к ним наделяет их подобным статусом и в глазах реципиента. Так интерпретатор, апеллируя к важным для него категориям, вводит реципиента в свою систему координат и формирует у реципиента соответствующее восприятие образов героев, традиций ученичества, предписаний для ученика и т.п.

При рассмотрении способов актуализации стратегии апелляции к авторитету открывается широкий инструментарий реализации автором и интерпретатором их коммуникативного замысла. Стратегия апелляции к авторитету как стратегия, легитимирующая ценность ученичества в рассматриваемом дискурсе актуализируется следующими способами:

### **(1) Модализация**

Апелляция к авторитету может принимать форму облигаторности в высказывании, исходящем от авторитетной личности [Leeuwen, 2008; Kolmogorova, Kozachina, 2020]. Самый распространённый способ выражения облигаторности — модализация, понимаемая как «процесс передачи интенционального состояния посредством модальных операторов» [Казыдуб, 2020: 147]. В рассматриваемом дискурсе представлен широкий спектр средств выражения облигаторности, и использование разнообразных модальных операторов является наиболее распространённым способом актуализации стратегии авторизации:

- One should not, therefore, remain in material perplexities but should

*approach a spiritual master.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 75)

- *The Gītā must therefore be accepted without mundane interpretation.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 193)

- *We have to receive knowledge from the proper source in disciplic succession* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 14)

- *Unless one is in the disciplic succession, he cannot understand Bhagavad-gītā.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 464)

Модализация в данном случае выполняет воздействующую функцию. Как поясняет И.А. Якоба, модализация – это «когнитивно-дискурсивный процесс, нацеленный на передачу интенционального состояния, репрезентацию своих убеждений, мотивов, оценок, стремлений “заразить” ими адресата так, чтобы оно соответствовало желаниям адресата» [Якоба, 2020: 154]. В данном случае цель – «заразить» пониманием необходимости принятия учителя, выбора надёжного источника и соответствующего отношения к знанию и его интерпретации.

## **(2) Употребление лексем с семантикой следования, повиновения, директивности**

Облигаторность может быть выражена не только посредством использования модальных операторов, но и посредством использования лексем (глаголов) с семантикой следования и директивности:

- *One is therefore advised to study Bhagavad-gītā, or any other scripture, under a bona fide spiritual master, with service and surrender.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 241)

- *One should, therefore, follow the path of Bhagavad-gītā as it is expressed in the Gītā itself.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 241)

- *We should follow in the footsteps of Arjuna to understand Kṛṣṇa as He is.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 466)

## **(3) Использование прецедентных имён**

Использование прецедентных имён при актуализации стратегии

апелляции к авторитету уже обсуждалось выше, но важно также отметить, что спектр прецедентных имён в рассматриваемом дискурсе не ограничивается именами героев произведения – также используются имена известных персонажей ведийской и пуранической литературы (богов, мудрецов и т.п.), что также придаёт веса и авторитетности постулируемому:

- *Brahmā in his turn disseminated this knowledge to his sons and disciples, as he originally received it from the Lord.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 14)

- *Nārada is the direct disciple of Kṛṣṇa and the spiritual master of Vyāsa. Therefore Vyāsa is as bona fide as Arjuna because he comes in the disciplic succession.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 759)

Подобные прецедентные имена могут быть использованы как в рамках апелляции к авторитету эксперта (например, известного ведийского мудреца Вьясы), так и при апелляции к авторитету примера для подражания, коим, к примеру, является бог Брахма, который по легенде, играя роль ученика, на заре творения получил знание о том, как сотворить мир, и передал его дальше.

#### **(4) Употребление лексем с семантикой экспертности**

Помимо использования прецедентных имён важнейшим инструментом актуализации субстратегии апелляции к авторитету эксперта является употребление лексем с семантикой экспертности. К данной категории могут относиться собирательные имена существительные, обозначающие группу экспертов (например, *authorities, sages*), а также оценочные прилагательные с мелиоративной семантикой:

- *He is said by sages to be a worker for whom the reactions of work have been burned up by the fire of perfect knowledge.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 218)

- *This supreme science was thus received through the chain of disciplic succession, and the saintly kings understood it in that way.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 193)

## **(5) Аналогия**

Несмотря на то, что Т. ван Ливен относит аналогию к субстратегиям моральной оценки, т.к. легитимация происходит посредством ассоциации объекта легитимации с позитивным и социально одобряемым действием [Leeuwen, 2008], аналогия также может быть использована в рамках стратегии апелляции к авторитету если целью её применения является легитимация обращения к тому или иному источнику, как в примере ниже:

- *If we want to take a particular medicine, then we have to follow the directions written on the label. We cannot take the medicine according to our own whim or the direction of a friend. It must be taken according to the directions on the label or the directions given by a physician. Similarly, Bhagavad-gītā should be taken or accepted as it is directed by the speaker Himself (Bhagavad-gita As It Is. 1988. P. 3).*

Здесь апелляция к авторитету учителя и рассказчика «Бхагавад-гиты» подкреплена аналогией, связывающей принятие указаний учителя с позитивным и социально одобряемым действием – принятием лекарства согласно инструкции.

## **(6) Метафоризация**

Известно, что метафора является не только стилистическим украшением – она является тем инструментом, который позволяет нам осмыслять и структурировать различные сущности в терминах других сущностей [Лакофф, Джонсон, 2004] и таким образом получать знание о мире. Метафорическая репрезентация объекта легитимации или апелляции также является способом актуализации анализируемой стратегии, так как метафора высвечивает определённые характеристики объекта, что может способствовать достижению коммуникативной цели. Одна из концептуальных метафор, представленных в анализируемом материале – DISCIPLIC SUCCESSION IS A CHAIN:

- *This supreme science was thus received through the chain of disciplic succession. (Bhagavad-gita As It Is. 1988. P. 193).*

Данная метафора высвечивает такие характеристики объекта апелляции как непрерывность и прочность, присущие области-источнику (цепи). Это в свою очередь способствует осмыслению объекта апелляции как надёжного и авторитетного. Ученическая преемственность также осмысливается как сосуд или проводник, по которому нисходит знание:

- *Bhagavad-gītā was first spoken to the sun-god, and the sun-god explained it to Manu, and Manu explained it to Ikṣvāku, and in that way, by disciplic succession, one speaker after another, this yoga system has been coming down.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 3)

Так, стратегия апелляции к авторитету, реализующаяся посредством целого ряда субстратегий и демонстрирующая широкий арсенал способов её актуализации, является одной из ключевых в части легитимации ценности ученичества, а также конструирования образа ученика, так как Арджуна-ученик является частым объектом апелляции как пример для подражания.

**Стратегия моральной оценки** также является весьма значимой аксиологической стратегией в интерпретирующем дискурсе. Оценка – одна из функций интерпретации [Болдырев, 2011: 12–13], и она неизбежно возникает в процессе развёртывания дискурса как пространства оперирования значимыми смыслами. В рассматриваемом дискурсе актуализируются две из трёх субстратегий, обозначенных Т. ван Ливеном, а именно аналогия (4 контекста) и собственно оценка (31 контекст).

Что касается оценки, она может быть характеристикой высказывания в целом, как отмечает Е.М. Вольф: «оценочная модальность определяется высказыванием в целом, а не отдельными его элементами, и является компонентом высказывания» [Вольф, 2002: 11]. В целом образ ученика в рассматриваемом дискурсе характеризуется позитивной аксиологической тональностью и в абсолютном большинстве контекстов оценка – положительная. Рассмотрим некоторые случаи актуализации стратегии оценки подробнее.

Т. ван Ливен отмечает, что оценка может быть эксплицитной –

«хороший/плохой», либо более имплицитной и привязанной к отдельному дискурсу моральных ценностей. Такая оценка может быть выражена оценочными прилагательными «нормальный», «экологичный», «полезный» и т.п. [Leeuwen, 2008: 109–110].

Что касается образа ученика, в особенности постигающего духовную науку, каким представлен Арджуна, оценка может быть привязана к дискурсу духовного совершенствования и быть выражена в категориях «**совершенный/несовершенный**»:

- *Unless one is awakened to this position of questioning his suffering, unless he realizes that he doesn't want suffering but rather wants to make a solution to all suffering, then one is not to be considered a perfect human being.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 6)

В рамках этого же дискурса порицается привязанность к телесным нуждам и поощряется отречение и стремление к возвышенным материям. Так, категориями положительной или отрицательной имплицитной оценки могут выступать «**телесный, материальный/духовный**»:

- *Therefore he wanted to satisfy his bodily demands. Bhagavad-gītā was spoken by the Lord just to change this view.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 15)

Также имеет место быть дискурс о квалификации ученика для постижения того или иного знания, где категориями оценки могут служить «**подходящий/неподходящий**», «**соответствующий/несоответствующий**»:

- *Inquiries and submission constitute the proper combination for spiritual understanding.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 233)

- *Therefore those who begin to question why they are suffering or where they came from and where they shall go after death are proper students for understanding Bhagavad-gītā.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 6)

- *A faithful man who is dedicated to knowledge and who subdues his senses is eligible to achieve such knowledge.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 238)

В этой же связи отдельные характеристики ученика могут быть оценены как «**благоприятные/неблагоприятные**» для прохождения обучения:

- *Having expressed his lamentation which was unfavorable for knowledge of truth (tattva-jnana), he now expresses his contrary intelligence which was unfavorable for knowledge of the truth.* (Gita Bhusana. 2006. P. 30)

Так, в рассматриваемом дискурсе оценка образа ученика тесно переплетается с дискурсом квалификации/дисквалификации, а также духовного совершенствования; имплицитная оценка как следствие реализуется в категориях, релевантных для упомянутых дискурсов.

Имеют место и другие измерения моральной оценки исследуемого нами образа ученика. Рассмотрим интересный случай реализации стратегии моральной оценки в Bhagavad-Gita As It Is Бхактиведанты Свами, где в одном и том же контексте образ Арджуны, представляющего ученика, подвергается одновременно и положительной и отрицательной оценке. Речь идёт о первой главе «Бхагавад-гиты», где Арджуна переживает моральный кризис, что побуждает его с одной стороны сомневаться в необходимости исполнения обязанностей, а с другой стороны – вопрошать о смысле происходящего. Отрицательная оценка образа Арджуны в части его поведения в момент кризиса представляет собой частный случай **прототипической оценки**. Поведение Арджуны категоризуется в связи с прототипом кшатрия – типичного представителя класса воинов и управленцев. О прототипе В.З. Демьянков писал следующее: «Люди формируют конкретный или абстрактный мысленный образ предметов, принадлежащих некоторой категории. С помощью этого образа — или “прототипа” — человек воспринимает действительность и понимает речь. Член категории, оцененный как находящийся “ближе” к этому образу, считается лучшим или “более типичным” экземпляром, чем все остальные» [Демьянков, 2005: 167]. Так, поведение Арджуны оценивается в связи с тем насколько оно соответствует или не соответствует прототипическому поведению кшатрия:

- *Arjuna was a kṣatriya, and this conduct was not expected from him.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 68)

- *Although Arjuna was a kṣatriya, he was deviating from his prescribed*

*duties by declining to fight.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 71)

Поведение Арджуны в этой связи подвергается отрицательной оценке, но то же самое поведение встречает положительную оценку в том же самом контексте. Здесь наряду с прототипической оценкой имеет место **аппрециация** – оценка, исходящая от ценностных ориентиров автора (в нашем случае – интерпретатора) [Charaudeau, 1992]:

- *His desire to live by begging, although he was born in the royal household, is another sign of detachment. He was truly virtuous.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 74)

Так, в одном и том же контексте сталкиваются два подхода к оценке образа Арджуны – прототипическая оценка и аппрециация. С одной стороны, его поведение не соответствует образу кшатрия и потому оценивается как слабость: *He was forgetting himself on account of this weakness of his mind.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 53); с другой стороны, интерпретатор поощряет такое поведение как акт сострадания и проявление мягкости сердца: *Such symptoms in Arjuna were not due to weakness but to his softheartedness.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 52). Данный случай ярко демонстрирует взаимодействие общих и частных когнитивных доминант в процессе интерпретации: в одном и том же контексте переплетается прототипическая оценка, продиктованная общим культурным знанием, традицией, и оценка, продиктованная частными ценностными ориентирами.

Что касается способов реализации стратегии моральной оценки, то их можно охарактеризовать следующим образом:

### **(1) Употребление мелиоративной и пейоративной лексики**

Стратегия моральной оценки в большинстве случаев реализуется на лексическом уровне посредством использования соответствующей эмоционально окрашенной лексики. Мелиоративная лексика используется в отношении объекта легитимации:

- *As such, Arjuna's question to Kṛṣṇa is very sanguine.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 182)

- *But as a sincere student, he placed the matter before his master and questioned Kṛṣṇa as to his best course of action.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 147)

- *Wherever there is Kṛṣṇa, the master of all mystics, and wherever there is Arjuna, the supreme archer, there will also certainly be opulence, victory, extraordinary power, and morality. That is my opinion.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 761)

Как мы видим из примеров выше, мелиоративная лексика используется как для легитимации и положительной оценки отдельных аспектов ученичества (к примеру, таких как пытливость и прояснение сомнений с учителем), так и образы героев в целом.

Пейоративная лексика в свою очередь служит инструментом делегитимации, например, нежелания обретения знания:

- *He is a miserly man who does not solve the problems of life.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 7)

## **(2) Употребление лексем со значением соответствия**

Ещё один способ реализации стратегии моральной стратегии в рассматриваемом дискурсе – употребление лексем с семантикой соответствия. Данный способ, в частности, применяется в случае обсуждаемой выше прототипической оценки:

- *Do not become a coward. This is not suitable to you, O son of Prtha.* (Gita Bhusana. 2006. P. 43)

- *My dear Arjuna, how have these impurities come upon you? They are not at all befitting a man who knows the value of life.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 68)

- *Such a kind and soft-hearted person is fit to receive self-knowledge.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 65)

Такие лексеммы как *fit*, *befitting*, *become*, *proper*, *suitable* и т.п. употребляются в отношении тех аспектов поведения героя, которые

соответствуют или не соответствуют его статусу ученика (или кшатрия как в первом примере).

### **(3) Модализация**

Стратегия моральной оценки также может быть реализована на грамматическом уровне посредством использования модальных операторов. В данном случае оценка реализуется не в категориях «хорошо/плохо», а в категориях «должен/не должен», что соответствует взглядам И. Канта на оценку. Кант «связал понятие добра с модальностью долженствования, порождаемой разумом. Он определил хорошее как то, что соответствует нравственному закону» [Разин, цит. по Дондокова, 2015: 61]. В примере ниже использован модальный глагол с отрицанием – *should not* – что указывает на нежелательность общения с учителем с позиции учёности, если ученик в действительности не обладает знанием:

- *And because he was lacking in that knowledge, he should not have posed himself as a very learned man.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 80)

### **(4) Аналогия**

Как было отмечено выше, аналогия может служить инструментом легитимации или делегитимации посредством ассоциации с одобряемым или неодобряемым действием. В таком случае «ответом на вопрос “почему я должен это делать” будет не “потому что это хорошо”, а потому что “это подобно другому действию, которое ассоциируется с позитивными ценностями”» [Leeuwen, 2008: 111–112]. Так, в одной из аналогий обращение к учителю во время кризиса ассоциируется с просьбой о помощи во время пожара:

- *No one wants fire, and yet it takes place, and we become perplexed. The Vedic wisdom therefore advises that in order to solve the perplexities of life and to understand the science of the solution, one must approach a spiritual master who is in the disciplic succession.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 75)

Другая аналогия ассоциирует изучение «Бхагавад-гиты» с ежедневным мытьём и даёт позитивную оценку этому действию как имеющему

«очищающий» эффект:

- *One may cleanse himself daily by taking a bath in water, but if one takes a bath even once in the sacred Ganges water of Bhagavad-gītā, for him the dirt of material life is altogether vanquished. (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 29)*

Аналогия как субстратегия делегитимации актуализируется в рассматриваемом дискурсе, к примеру, в отношении ученика, не имеющего необходимых для ученичества качеств:

- *One does not have qualification for receiving knowledge if one is devoid of these traits, just as a lame person is not qualified for actions. (Gita Bhusana. 2006. P. 48)*

Иными словами то, что ученик, не обладающий такими необходимыми качествами как терпение, доверие учителю и т.п. неспособен получить знание, соответствует здравому смыслу в той же мере, как и то, что безногий неспособен ходить.

Анализ различных аспектов актуализации стратегии моральной оценки не только позволяет определить общую аксиологическую тональность образа и проанализировать отношение интерпретатора к нему, но также позволяет выделить ключевые тематические разновидности дискурса, в рамках которых осуществляется оценка. Среди них – дискурс духовного совершенствования и дискурс квалификации, каждый из которых реализуется преимущественно посредством отдельного способа актуализации стратегии – соответственно, употребления мелиоративной лексики и употребления лексем со значением соответствия.

**Стратегия рационализации** представлена в анализируемом дискурсе более слабо, чем стратегии, представленные выше (14 контекстов). Спектр реализуемых субстратегий также невелик: из шести субстратегий, перечисленных Т. ван Ливеном широко реализуется только одна – целевая. Также представлены инструментальная субстратегия и субстратегия, ориентированная на результат, но случаи их актуализации единичны:

- *Therefore Bhagavad-gītā is best understood by a person who has*

*qualities similar to Arjuna's.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 4)

- *Transcendental life begins when one accepts a bona fide spiritual master.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 574)

В фокусе целевой субстратегии находятся следующие лексемы, указывающие на цель: *understanding, knowledge, perfection, freedom, happiness, supreme*. Так действие-объект легитимации позволяет достичь указанной цели, а его отсутствие приводит к недостижению цели (в таком случае используется отрицание):

- *If we follow in the footsteps of Arjuna to understand Kṛṣṇa, then our life will be happy and successful.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 758)

- *He who discards scriptural injunctions and acts according to his own whims attains neither perfection, nor happiness, nor the supreme destination.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 677)

Основной способ актуализации стратегии рационализации на синтаксическом уровне – **использование условных конструкций**:

- *Unless one reads the Bhagavad-gītā in a submissive spirit, it is very difficult to understand Bhagavad-gītā, because it is a great mystery.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 6)

- *If one properly follows the instructions of Bhagavad-gītā, one can be freed from all the miseries and anxieties of life.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 28)

Рассмотрение аксиологических стратегий легитимации, а именно стратегия апелляции к авторитету, стратегия моральной оценки и стратегия рационализации в данном разделе позволяет заключить, что упомянутые стратегии играют важную роль в части конструирования образа ученика в рассматриваемом дискурсе и реализуются на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровне. Данные стратегии в комплексе также работают на повышение аттрактивности данного образа как ролевой модели: связывают его с достижением общечеловеческих целей (счастье, успех), закрепляют его авторитет в сознании реципиента и создают аксиологическое пространство, в

рамках которого качества и действия, приписываемые образу истинного ученика, являются неоспоримой ценностью и встречают положительную оценку.

### 2.2.2. Вспомогательные стратегии конструирования образа ученика

Среди стратегий легитимации институционализированных ценностей Т. ван Ливен также упоминает мифопоэтическую стратегию. Данная стратегия может быть реализована на текстовом уровне в основном как поучительный рассказ или апокрифический рассказ [Leeuwen, 2008: 117–118]. Сам текст «Бхагавад-гиты» не может быть отнесён ни к поучительным, ни к апокрифическим рассказам. Герой Арджуна не получает очевидного вознаграждения, так же и не подвергается наказанию кто либо, преступающий принципы ученичества. Также нельзя сказать, что в тексте «Бхагавад-гиты» образ Арджуны обладает некой символической функцией. Тем не менее, в интерпретации данный образ может быть *наделён* символической функцией, что в свою очередь позволяет тексту «Бхагавад-гиты» в некоторой степени актуализировать мифопоэтическую стратегию. В рамках данного раздела будут рассмотрены стратегии, которые не являются напрямую легитимирующими, но способствуют легитимации и трансформации ценностной модели мира, и, следовательно, также имеют статус аксиологической стратегии. Стоит сразу отметить, что рассматриваемые ниже стратегии актуализируются только в рамках комментариев интерпретатора, а не в переводе изначального текста «Бхагавад-гиты». Рассмотрим вспомогательные стратегии, используемые Бхактиведантой Свами в его Bhagavad-Gita As It Is, рассчитанной на широкую аудиторию. В Gita Bhusana Бхану Сато данные стратегии интерпретатором не используются. В Bhagavad-Gita As It Is актуализируются две вспомогательные стратегии конструирования образа ученика: стратегия создания ролевой модели и стратегия проекции опыта; обе стратегии способствуют приданию герою

Арджуны символического значения и увеличению его веса в ценностном пространстве реципиента.

**Стратегия создания ролевой модели** также имеет тесную связь со стратегией апелляции к авторитету, так как одной из её субстратегий является апелляция к авторитету примера для подражания. Данная стратегия, в свою очередь, формирует статус Арджуны как ролевой модели, чтобы впоследствии апеллировать к его же авторитету. Способы актуализации стратегии создания ролевой модели часто реализуются в совокупности в одном контексте. В арсенал данных способов входит: **(1) цитация, (2) модализация, (3) использование гиперонимов.** Так, обязательной посылкой для реализации данной стратегии является авторитет текста «Бхагавад-гиты», поэтому высказывание о статусе Арджуны как ролевой модели всегда сопровождается либо прямой цитатой, либо отсылкой к тексту в самом высказывании. Рассмотрим несколько случаев реализации рассматриваемой стратегии:

- *So we see that Bhagavad-gītā is instructed to Arjuna especially because Arjuna was a devotee of the Lord, a direct student of Kṛṣṇa, and His intimate friend. Therefore Bhagavad-gītā is best understood by a person who has qualities similar to Arjuna's.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 4)

Здесь существительные *devotee* и *friend*, характеризующие Арджуну, являются отсылкой к тексту 4.3 «Бхагавад-гиты», в котором сказано: «Сегодня Я открываю тебе эту древнюю науку <...>, ибо ты Мой преданный и Мой друг». Из этих слов интерпретатором делается вывод, что «Бхагавад-гиту» может понять тот, кто подобен Арджуне.

- *Therefore, Arjuna tells Kṛṣṇa that he accepts whatever He says to be completely perfect. Sarvam etad rtaṁ manye: "I accept everything You say to be true."* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 5)

- *The acceptance by Arjuna of all that Kṛṣṇa says should be emulated; then we can understand the essence of Bhagavad-gītā.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 465)

Оба контекста отсылают к тексту 10.14 «Бхагавад-гиты»: в первом случае приводится прямая цитата из данного текста, второй пример является частью комментария на данный текст. Также здесь используется модальный оператор, реализующий воздействующую функцию.

Следующий пример представляет особый интерес, так как в нём интерпретатор не ссылается на отдельный текст «Бхагавад-гиты», он охватывает всю историю в целом, отводя Арджуне символическую роль в ней:

- *Arjuna was above all ignorance, but Arjuna was put into ignorance on the Battlefield of Kurukṣetra just to question Lord Kṛṣṇa about the problems of life so that the Lord could explain them for the benefit of future generations of human beings and chalk out the plan of life. Then man could act accordingly and perfect the mission of human life. (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 7)*

Употребление пассивной формы *was put into ignorance* в качестве сказуемого указывает на то, что Арджуна по мнению интерпретатора был намеренно помещён в эту ситуацию внешней силой, чтобы он мог сыграть роль ученика и задать необходимые вопросы для блага других людей. Подобная трактовка истории Арджуны напрямую приписывает его образу символическую функцию, и так как Арджуна является символом истинного ученика, он призван выступать ролевой моделью для каждого на поприще постижения знания, изложенного в «Бхагавад-гите», и во многом любого другого знания.

Что касается **использования гиперонимов**, то они, выполняющие в предложении предикативную функцию или функцию приложения, формируют связь Арджуны с той группой людей, для которой он является символом или примером для подражания:

- *So according to the statements of Bhagavad-gītā or the statements of Arjuna, the person who is trying to understand the Bhagavad-gītā... (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 6)*

- *Arjuna is the first disciple for understanding the Gītā. (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 76)*

Так, статус Арджуны как ролевой модели закрепляется посредством опоры на авторитет текста «Бхагавад-гиты», использования воздействующих языковых средств, таких как модальные операторы, и посредством объединения имени Арджуны в одном контексте с обобщённым определением данного образа (*a disciple, a student, a devotee, a person trying to understand Bhagavad Gita* и т.п.). Рассмотренная выше стратегия широко применяется в начале произведения, что в большей степени способствует достижению коммуникативной цели интерпретатора: важно закрепить статус образа Арджуны как ролевой модели чтобы далее более успешно апеллировать к его же авторитету.

**Стратегия проекции опыта** также направлена на формирование ассоциативной связи между образом Арджуны и самим реципиентом. Проекция в данном случае подразумевает перенос, соотношение чьего-либо эмоционального опыта с опытом другого человека или группы людей, что близко к трактовке «проекции» в области психологии. Данная стратегия широко актуализируется в той части повествования, где описывается моральный кризис Арджуны, который в итоге приводит его к ученичеству. Суть применения стратегии проекции опыта состоит в том, чтобы «история об Арджуне» воспринималась реципиентом как «история о всех нас». Проекция опыта морального кризиса Арджуны на всех людей побуждает реципиента видеть в образе Арджуны себя, ведь каждый человек переживает подобные кризисы. Основной способ актуализации стратегии проекции опыта – **использование обобщающих лексем**, таких как *everyone, everybody, a man, one, every, all* и т.п. Рассмотрим несколько ярких примеров актуализации данной стратегии в части описания морального кризиса ученика:

- *Every man is in difficulty in so many ways, as Arjuna also was in difficulty in having to fight the Battle of Kurukṣetra.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 6)

В данном примере на реализацию стратегии проекции опыта работает не только использование обобщающей лексики *every*, но также **лексический**

**повтор** (*in difficulty*). На синтаксическом уровне данная стратегия актуализируется посредством **использования соединительных союзов в сложных предложениях** (*not only ... but, both ... and, just ... as* и т.п.). Приведём пример такого сложного предложения:

- *Not only Arjuna, but every one of us is full of anxieties because of this material existence.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 6)

Следующий пример актуализации стратегии проекции опыта – комментарий к тексту 2.7 «Бхагавад-гиты», который описывает момент принятия Арджуной роли ученика. Сам текст содержит следующее высказывание Арджуны: «Now I am confused about my duty and have lost all composure because of miserly weakness. In this condition I am asking You to tell me for certain what is best for me» (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 74). В комментарии к данному тексту интерпретатор пересказывает данную ситуацию следующим образом:

- *By nature's own way the complete system of material activities is a source of perplexity for everyone. In every step there is perplexity, and therefore it behooves one to approach a bona fide master.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 74)

Интерпретатор переводит частную ситуацию Арджуны на уровень общего принципа, применимого к каждому человеку, используя обобщающие лексемы. Данный принцип проекции опыта от частного к общему наблюдается и в этом примере:

- *Due to his impatience, Arjuna was unable to stay on the battlefield, and he was forgetting himself on account of this weakness of his mind. Excessive attachment for material things puts a man in such a bewildering condition of existence.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 53)

Такое соотнесение частного опыта Арджуны с общечеловеческим опытом способствует приданию образа Арджуны символического значения – Арджуна предстаёт не только как символ истинного ученика, но и как символ человека, проходящего через трудности и ищущего ответы на свои вопросы.

Также следует обратить внимание на лексемы, центральные для данной

стратегии в рассматриваемом дискурсе. Среди лексем, репрезентирующих проецируемый опыт можно выделить следующие: *perplexity, bewilderment, bewildering condition, difficulty, anxiety, obstacle*. Учитывая относительно небольшое число контекстов, в рамках которых актуализируется данная стратегия, лексический ряд, указывающий на одно и то же явление, представляется довольно широким. Такое лексическое разнообразие в описании проецируемого опыта, по-видимому, оправдано интенцией интерпретатора охватить как можно больший эмоциональный спектр и найти нужное определение того, с чем реципиент сможет соотнести себя. Лексический повтор в свою очередь способствует усилению воздействующего потенциала данных лексем.

Итак, в данном разделе были рассмотрены две вспомогательные аксиологические стратегии, актуализация которых способствует более эффективному применению легитимирующих стратегий в интерпретирующем дискурсе «Бхагавад-гиты». Обе стратегии – стратегия создания ролевой модели и стратегия проекции опыта – играют особую роль в части конструирования образа ученика, а именно наделяют образ Арджуны символическим значением и способствуют категоризации опыта реципиента относительно данного образа. Рассмотрение образа ученика в подобной перспективе делает возможным актуализацию мифопоэтической стратегии в тексте «Бхагавад-гиты».

Таким образом, анализ стратегий конструирования образа ученика в англоязычном интерпретирующем дискурсе, а именно стратегии апелляции к авторитету, стратегии моральной оценки, стратегии рационализации, стратегии создания ролевой модели и стратегии проекции опыта, открывают путь к постижению такой характеристики динамики рассматриваемого дискурса как стратегичность [Плотникова, 2011], разворачивание коммуникативной интенции интерпретатора посредством последовательной актуализации легитимирующих и вспомогательных стратегий. Стратегичность также реализуется в результате проецирования

аксиологических установок интерпретатора, и применяемые им стратегии не только выступают инструментом трансформации аксиологического пространства реципиента, но и позволяют выявить наиболее значимые ценностные смыслы для самого интерпретатора. Анализ упомянутых выше стратегий и способов их реализации позволяет заключить, что стратегия апелляции к авторитету актуализируется с использованием наибольшего арсенала языковых средств и в большем числе контекстов, что указывает на аксиологическую значимость авторизации в данном дискурсе, на что в том числе указывает то, что практика обращения к учителю является частым объектом легитимации. Также в случае текста *Bhagavad Gita As It Is* очевиден статус образа Арджуны как ролевой модели и символа в ценностном пространстве интерпретатора, о чём свидетельствует выбор стратегий конструирования образа ученика (апелляция к авторитету примера для подражания, создание ролевой модели, проекция опыта). Что касается способов актуализации стратегий, их широкий спектр демонстрирует как образ ученика конструируется на лексическом, грамматическом, синтаксическом и даже текстовом уровнях языка.

### 2.3. Образ ученика в интерпретирующем дискурсе «Бхагавад-гиты»

#### 2.3.1. Ученик как художественный образ: способы и средства конструирования

Далее перейдём к рассмотрению способов конструирования образа ученика как художественного образа, не являющихся инструментарием актуализации той или иной аксиологической стратегии. Данная перспектива позволит более глубоко проанализировать художественный образ как «вещь в себе», как носитель ценностных смыслов, культурных смыслов. Как отмечает О.В. Томберг, «культурные смыслы залегают на всех уровнях структуры художественного образа: и в представлениях, составляющих когнитивную основу образа, и на уровне его языкового воплощения» [Томберг, 2019: 32].

В данном разделе мы уделим большее внимание собственно-лингвистическому аспекту репрезентации художественного образа, однако его когнитивная основа также не остаётся без внимания: данный аспект образа ученика будет обсуждаться в разделе ниже как основа его метафорической репрезентации в тексте «Бхагавад-гиты».

Что касается дискурсивного конструирования образа ученика как художественного образа, рассмотрим способы его конструирования на всех уровнях структуры художественного образа, которые были перечислены в параграфе 1.4. Согласно О.В. Томберг, художественный образ имеет четыре уровня структуры имагологического контекста: (1) ядерная зона, (2) околаядерная зона, (3) ближний имагологический контекст, (4) дальний имагологический контекст. Рассмотрим способы конструирования образа ученика на каждом уровне в отдельности.

**Ядерная зона** структуры художественного образа представлена именем или именами героев, составляющих данный образ. В нашем случае центральный персонаж «Бхагавад-гиты», представляющий образ ученика – это Арджуна. Ограничимся лишь некоторыми замечаниями относительно возможного значения имени героя. «Arjuna» буквально переводится с санскрита как «белый, светлый, серебрянный». Более интересная трактовка его имени состоит в том, что его происхождение также связывают с санскритским словом «ārjavam» – «прямота, простота». Любопытно, что в самой «Бхагавад-гите» «ārjavam» перечисляется среди синонимов знания, а, следовательно, является важным качеством ученика: *amānitvam adambhitvam ahimsā kṣāntir ārjavam* – humility; pridelessness; nonviolence; tolerance; simplicity <...> all these I declare to be knowledge, and besides this whatever there may be is ignorance (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 573). В таком прочтении имя героя Арджуны может стать «говорящим», в особенности в контексте его ученичества, прямооты в момент морального кризиса и искреннего вопрошания у своего учителя.

**Околаядерная зона**, как уже отмечалось выше, представлена

вторичными наименованиями персонажей, составляющих данный образ. Данный уровень структуры имагологического контекста образа ученика представляет собой плодородную почву для исследования, так как в «Бхагавад-гите» и в древнеиндийской литературе в целом использование вторичных наименований очень распространено, и «учет непрямых номинаций способствует выявлению новых концептуальных признаков референта, поскольку в них фокусируются элементы различной степени интенсивности и различной роли по отношению к референту» [Киосе, цит. по Томберг, 2019: 72]. Текст «Бхагавад-гиты» полон вторичных наименований персонажей, раскрывающих ту или иную сторону его происхождения, деятельности, характера, славы и т.п. В оригинальном тексте данные наименования представляют собой не описательные конструкции, а полноправные санскритские имена: *пандава* – «Пандович», сын Панду, отца; *каунтея* – «Кунтевич», сын Кунти, матери и т.п. Тем не менее, в рассматриваемых нами переводах и комментариях «Бхагавад-гиты» интерпретаторы избирают практику перевода прямых значений данных имён с целью сделать их смысл более прозрачным для реципиента. Следовательно, основным способом конструирования образа ученика на уровне околядерной зоны является **использование апеллятивов**:

- *O mighty-armed Arjuna, one should steady the mind by deliberate spiritual intelligence.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 190)
- *O scion of Bharata, O conqueror of the foe, all living entities are born into delusion, bewildered by dualities arisen from desire and hate.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 360)
- *O best among men [Arjuna], the person who is not disturbed by happiness and distress and is steady in both is certainly eligible for liberation.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 8)
- *I, on the other hand, am the adhiyajna situated in the body, O best among souls situated in a body.* (Gita Bhusana. 2006. P. 285)

Как уже отмечалось выше, рассмотрение подобных апеллятивов

предоставляет более широкий взгляд на концептуальные признаки референта. Семантика многих из используемых апеллятивов указывает на «бэкграунд» Арджуны, напоминая, что он не является каноническим учеником и жителем мирного ашрама в Гималаях. Учитель часто апеллирует к концепту **воина**, присутствующему в околядерной зоне структуры имагологического контекста образа Арджуны, в особенности в тех контекстах, где учителем реализуется лингвокогнитивный механизм инспирации [Якоба, 2019]. Рассмотрим следующие примеры апеллятивов в персуазивных конструкциях, используемых учителем Арджуны:

- *Give up such petty weakness of heart and arise, O chastiser of the enemy.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 71)
- *Give up this temporary weakness of mind and prepare for war, O afflicter of enemies!* (Gita Bhusana. 2006. P. 43)
- *Being situated in this yoga, perform your duties, giving up attachment, and being equal in success and failure, O conqueror of wealth!* (Gita Bhusana. 2006. P. 95)

Несмотря на то, что подобные апеллятивы являются скорее указанием на образ Арджуны как воина, чем на образ ученика, интерпретаторы отмечают практически каждую вторичную номинацию как характеризующую Арджуну как ученика или указывающую на его отношения с учителем (например, номинации родства указывают на близость их отношений, т.к. они были родственниками). К примеру, в комментариях к одному из текстов, где к Арджуне обращаются как mighty-armed (могучерукому), сказано следующее:

- *The Lord then addressed Arjuna with a mocking tone. “O mighty-armed one! You, being the best of the warriors following Vedic traditions, should not hold such wrong views.”* (Gita Bhusana. 2006. P. 74)
- *But at the same time, Kṛṣṇa sarcastically addressed Arjuna as mahā-bāhu, mighty-armed, because He, at least, did not accept the theory of the Vaibhāṣikas.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 100)

Следовательно, апеллятив mighty-armed указывает не только на

физическую силу Арджуны, но и на его разум и способ отличать истинные теории от ложных. Ещё один яркий пример – трактовка номинации *gudakesa* – букв. «повелевающий сном»:

- *In this verse Arjuna is referred to as Gudākeśa. Guḍākā means sleep, and one who conquers sleep is called guḍākeśa. Sleep also means ignorance. So Arjuna conquered both sleep and ignorance.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 49)

Так, принимая во внимание интерпретации вторичных номинаций, образ Арджуны можно воспринимать не только как воина фактического, но и как метафорического воина с невежеством, т.е. как ученика. Используемые апеллятивы, будь то с семантикой родства, с военной семантикой, с семантикой величия и славы и т.п. органично вписываются в структуру образа ученика в интерпретации текста «Бхагавад-гиты».

**Ближний имагологический контекст** представлен в качестве речевого портрета персонажа – в этой связи мы рассматриваем ту часть текста, которая относится к прямой речи Арджуны. Изучение коммуникативного портрета Арджуны способствует «уточнению общей аксиологической тональности образа» [Томберг, 2019: 48], а также позволяет уделить внимание ценностному значению составляющих его речевых жанров. Что касается речевых жанров, то так как «Бхагавад-гита» изложена в традиционной вопросно-ответной форме, большую часть высказываний Арджуны составляют **вопросы**, что в очередной раз подтверждает ценностную значимость коммуникации с учителем в формате «вопрос-ответ» в контексте образа ученика.

Тем не менее, важно понимать, что образ ученика в «Бхагавад-гите» в лице Арджуны не является полностью статичным, и, как следствие речевой портрет данного персонажа отчасти трансформируется, отчасти сохраняет некоторые ключевые характеристики. Принимая это во внимание, рассмотрим далее способы конструирования образа ученика в части речевого портрета в статике и в динамике. С позиции **статики** образ Арджуны конструируется с применением следующих способов:

### **(1) Использование маркеров вежливости**

Независимо от части повествования в речи Арджуны, обращённой к учителю, всегда присутствуют маркеры вежливости:

- *Now will You kindly tell me definitely which of the two is more beneficial?* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 243)
- *O Janardana, please tell me again in detail about Your qualities and Your vibhuti.* (Gita Bhusana. 2006. P. 364)
- *My intelligence is bewildered by Your equivocal instructions. Therefore, please tell me decisively which will be most beneficial for me.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 467)

Данный способ реализуется посредством использования наречий с семантикой вежливости, таких как *please, kindly, mercifully*, являющихся маркером уважительного отношения героя Арджуны к учителю.

## **(2) Использование апеллятивов с мелиоративной семантикой**

Ещё один способ, используемый для выражения почтительного отношения Арджуны к учителю – снова использование апеллятивов, но уже в адрес учителя. В речи персонажа используется широкий спектр мелиоративной лексики с семантикой святости, совершенства, красоты:

- *O lotus-eyed one, I have heard from You in detail about the appearance and disappearance of every living entity.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 490)
- *O infallible one, please draw my chariot between the two armies so that I may see those present here.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 47)
- *O Kṛṣṇa, O supreme mystic, how shall I constantly think of You, and how shall I know You?* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 467)

Такие номинации как правило переводятся прилагательными, такими как *sinless, infallible, supreme, learned, lotus-eyed*.

Помимо апеллятивов приведённых в примерах, по отношению к учителю в речи персонажа используются и другие вторичные номинации Кришны (учителя) – Говинда, Кешава, Джанардана и т.п. Данные имена не несут в себе такой явной положительной коннотации, как апеллятивы

представленные выше, но их использование также является важной составляющей коммуникативного портрета персонажа в контексте интерпретации произведения. Интерпретаторы часто обращаются к *прагматической функции* данных апеллятивов, указывая на то, что персонаж использует их не просто так, но с конкретным коммуникативным замыслом. К примеру, в тексте 1.32 обращение «Говинда» по версии интерпретатора используется как призыв понять мысли персонажа:

- *Arjuna addressing the Lord as Govinda means “You know (vindati) the functions of all my senses (go). Therefore, please understand what I am thinking.”* (Gita Bhusana. 2006. P. 32)

В случае с обращениями к учителю также распространено метафорическое переосмысление вторичных наименований с военной семантикой. Так, например, переосмысляется имя Кеши-нишудана – «тот, кто убил Кеши» или Мадхусудана – «тот, кто убил Мадху»:

- *You alone have produced my doubt. You are also the killer of Kesi, and therefore You can kill my doubt.* (Gita Bhusana. 2006. P. 566)
- *Since Kṛṣṇa is so expert in killing demons, Arjuna here addresses Him as Madhusūdana so that Kṛṣṇa might kill the demonic doubts that arise in Arjuna’s mind.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 366)

Из вышеизложенного становится ясно, что апеллятивы, используемые персонажем используются либо с целью эксплицитного прославления, либо как имплицитная просьба или призыв к тому или иному действию.

### **(3) Использование перформативов**

Следующий способ конструирования образа ученика в части его речевого портрета также характеризует тональность общения ученика и учителя. В своей речи персонаж-ученик эксплицитно декларирует свою преданность учителю и принятие сказанного посредством перформативного речевого акта:

- *Now I am Your disciple, and I surrender unto You. Please instruct me.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 74)

- *I accept as true all that you have told me, Kesava.* (Gita Bhusana. 2006. P. 361)

Использование перформативов, таких как *surrender* и *accept*, вербализация акта предания и принятия наставлений демонстрирует высокую ценностную значимость данного акта в рассматриваемом дискурсе.

Что касается рассмотрения речевого портрета персонажа **в динамике**, важно охватить часть повествования до начала обучения, в которой изложен момент кризиса ученика, а также часть повествования после завершения обучения. Речевой портрет ученика до начала обучения конструируется посредством следующих способов.

#### **(4) Имажинеринг**

В момент кризиса речь персонажа характеризуется ярким, образным описанием его эмоционального состояния. Так актуализируется лингвокогнитивный механизм имажинеринга, который И.А. Якоба определяет следующим образом: имажинеринг представляет собой «механизм визуализации для презентации идей при помощи описания ярких чувственных образов, картинок будущего, настоящего или прошлого, которые способны вызвать определенные эмоции» [Якоба, 2019: 204]. Таким ярким чувственным образом может быть образ огня или жара в описании эмоций и ощущений:

- *I can find no means to drive away this grief which is drying up my senses.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 76)
- *My whole body is trembling, my hair is standing on end, my bow *Gāṇḍīva* is slipping from my hand, and my skin is burning.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 53)

Имажинеринг усиливает воздействующий потенциал речи персонажа и более ярко передаёт его внутреннее состояние.

#### **(5) Драматизация и гиперболизация**

Наряду с механизмом имажинеринга в речи героя Арджуны также актуализируется механизм драматизации и гиперболизации, что можно наблюдать в следующем примере описания ситуации, построенном на

контрасте (*kill unarmed / on the battlefield*):

- *Better for me if the sons of Dhṛtarāṣṭra, weapons in hand, were to kill me unarmed and unresisting on the battlefield.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 64)

Драматизация также актуализируется в следующем примере посредством использования контрастирующих лексем (*attack with jokes / attack with arrows* или *flowers / arrows*), повторов и риторических вопросов:

- *How will I attack them with arrows? It is not proper to attack even with joking words those who should be worshipped with flowers and other articles of respect. So how can I attack them with arrows?* (Gita Bhusana. 2006. P. 44)

Гиперболизация также реализуется посредством использования наречий меры и степени и интенсификаторов, что придаёт крайней категоричности описанию ситуации:

- *I am now unable to stand here any longer. I am forgetting myself, and my mind is reeling. I see only causes of misfortune, O Kṛṣṇa, killer of the Keśī demon.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 53)
- *I will not be able to dispel it even if I win a prosperous, unrivaled kingdom on earth with sovereignty like the demigods in heaven.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 76)

Так, с одной стороны в речи Арджуны содержится яркое и метафоричное описание его же внутреннего состояния и невербального поведения, с другой стороны гиперболизированное, практически абсурдное описание ситуации. Использование подобных воздействующих механизмов позволяет передать глубину кризиса персонажа.

Что касается речи персонажа после разрешения внутренних противоречий и завершения обучения, её в свою очередь характеризует следующее:

#### **(6) Использование маркеров завершённости**

Используя в речи маркеры завершённости, персонаж как бы разграничивает «до» и «после» обучения и тем самым констатирует произошедшую внутреннюю перемену. Данный способ предполагает

использование перфектных форм глаголов и таких наречий как *already*:

- *By my hearing the instructions You have kindly given me about these most confidential spiritual subjects, my illusion has now been dispelled.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 489)

- *My dear Kṛṣṇa, O infallible one, my illusion is now gone. I have regained my memory by Your mercy. I am now firm and free from doubt and am prepared to act according to Your instructions.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 756)

В целом, анализ способов конструирования образа ученика в части его коммуникативного портрета демонстрирует ценность выражения почтения учителю со стороны ученика, что присуще образу ученика в статике, а также ценность внутренней перемены, представленной в динамике с помощью прямой речи персонажа, вербализующего свои внутренние переживания. Так, изучение ближнего имагологического контекста в структуре образа открывает его новые аксиологические грани, такие как в нашем случае перемена в мировоззрении и поведении ученика.

**Дальний имагологический контекст** в рассматриваемом дискурсе представляется наиболее обширным, так как он включает в себя не только речь других персонажей и автора, имеющую отношение к образу ученика, но и комментарии интерпретаторов текста «Бхагавад-гиты». Несмотря на объём и многогранность данного контекста ограничимся лишь рассмотрением одного весьма очевидного способа конструирования образа ученика и его нарративного портрета, так как большая часть способов, выделенная на уровне дальнего имагологического контекста, стратегична и потому уже описана ранее. В данной перспективе самый распространённый способ конструирования образа ученика – **употребление мелиоративной лексики**. И поскольку образ ученика в анализируемом дискурсе не ограничивается лишь Арджуной, пласт дальнего имагологического контекста включает в себя не только высказывания, касающиеся непосредственно Арджуны, но и высказывания об ученике в целом.

Что касается не прямых характеристик персонажа Арджуны, в них преобладает употребление качественных прилагательных с мелиоративной семантикой:

- *Arjuna, especially, was his most affectionate and brilliant student.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 36)

- *He was quite confident of victory because Kṛṣṇa was sitting by his side.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 49)

- *As a practical man, Arjuna thought it was impossible to follow this system of yoga, even though he was favorably endowed in many ways. He belonged to the royal family and was highly elevated in terms of numerous qualities; he was a great warrior, he had great longevity, and, above all, he was the most intimate friend of Lord Kṛṣṇa.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 304)

В не прямых характеристиках образа ученика чаще употребляются существительные со значением качества, так как речь идёт не о конкретном персонаже, которому приписывается характеристика, а об обобщённой квалификации или идеале ученика, как в примере ниже:

- *One who thus has knowledge, who has control of the mind and senses, who is indifferent to the world, and who is tolerant and filled with faith, should see the supreme self within himself.* (Gita Bhusana. 2006. P. 48)

К этой же части дальнего имагологического контекста представляется возможным отнести пассаж из текста «Бхагавад-гиты», который содержит перечень синонимов знания. Так как, согласно рассказчику «Бхагавад-гиты», знание измеряется не накоплением информации, а развитием личностных качеств, в качестве синонимов знания приводятся в основном существительные со значением качеств. Следовательно, перечисленные качества характеризуют носителя знания, то есть ученика:

- *Humility; pridelessness; nonviolence; tolerance; simplicity; approaching a bona fide spiritual master; cleanliness; steadiness; self-control; renunciation of the objects of sense gratification; absence of false ego; the perception of the evil of birth, death, old age and disease; detachment; freedom from*

*entanglement with children, wife, home and the rest; even-mindedness amid pleasant and unpleasant events; constant and unalloyed devotion to Me; aspiring to live in a solitary place; detachment from the general mass of people; accepting the importance of self-realization; and philosophical search for the Absolute Truth – all these I declare to be knowledge, and besides this whatever there may be is ignorance.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 573)

На примере выделенных в дальнейшем имагологическом контексте номинации, такие как *humility, tolerance, nonviolence, faith, knowledge* и т.п. реализуется ценностная маркированность образа ученика. Данные ценности, представленные в употребляемой мелиоративной лексике, являются релевантными для развития образа ученика, так как регулярно возникают как в непрямых характеристиках Арджуны, так и в характеристиках ученика в целом.

Итак, анализ выделенных способов конструирования образа ученика, относящихся к различным уровням структуры его имагологического контекста, даёт детальное представление о собственно-лингвистическом плане конструирования образа с использованием языковых единиц разного уровня, о его лингвоперсонологическом аспекте и, несомненно, о различных аксиологических гранях рассматриваемого образа. Представленный выше анализ также продемонстрировал динамику процесса интерпретации отдельных характеристик образа ученика, в особенности апеллятивов, используемых для ученика и учителя. Метафорический перенос и прагматическая интерпретация позволяют интерпретатору органично вписать на первый взгляд не имеющие отношения к ученичеству характеристики образа в аксиологическое пространство образа ученика.

2.3.2. Метафоризация: концептуализация образа ученика в метафорическом каскаде

Ещё один аспект репрезентации образа ученика в тексте «Бхагавад-гиты», который до сих пор не обсуждался подробно в настоящей работе – это

его метафорическая репрезентация. **Метафоризация** представляет собой отдельный способ конструирования образа ученика на уровне дальнего имагологического контекста и даже за его пределами. Ученик как правило осмысляется не как «вещь в себе и для себя», а как минимум в связке учитель-ученик, либо ученик-знание, либо даже учитель-знание-ученик, что обусловлено самой практикой передачи знания во многих культурах. В случае осмысления нескольких сущностей в связке может идти речь о метафорическом каскаде. Понятие метафорического каскада было обосновано авторами Дж. Лакоффом, О. Дэвид и Э. Стиклиз в работе «*Cascades in metaphor and grammar: A case study of metaphors in the gun debate*», выполненной на стыке теории концептуальной метафоры и телесной грамматики конструкций. Согласно авторам, метафорический каскад – это «иерархически организованная концептуальная комбинация схем-образов, фреймов и метафор, частотность использования которых достаточна для того, чтобы они закрепились как единое комплексное целое, части которого тем не менее возникают в речи по отдельности» [David et al., 2016: 214]. Также авторы отмечают, что в литературных произведениях используются как правило высокоуровневые концептуальные структуры, но в их основе лежат низкоуровневые, более схематичные метафоры: фреймы, области, схемы-образы [Kövecses, 2020].

В тексте «Бхагавад-гиты» встречаются метафорические выражения, репрезентирующие то, как осмыляется одна из сущностей в связке, например, знание, учитель или ученик, но даже если другие сущности из той же связки не эксплицированы в метафорическом выражении, они могут подразумеваться на основании существующего метафорического каскада. Один из ярких примеров – метафора с переправой, упомянутая в Главе 1. В тексте «Бхагавад-гиты» мы находим следующее метафорическое выражение:

- *When you are situated in the boat of transcendental knowledge you will be able to cross over the ocean of miseries.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 236)

В данном метафорическом выражении, представляющем собой

высокоуровневую концептуальную структуру, употребляются 2 источниковые лексемы (*a boat, to cross over*), следовательно здесь эксплицитно представлены две концептуальные метафоры – KNOWLEDGE IS A BOAT, LEARNING IS CROSSING OVER WATER, в основе которых лежат более схематичные метафоры как PROGRESS IS FORWARD MOTION, PURPOSEFUL ACTION IS MOTION TO A DESTINATION и т.п. Но данный каскад не ограничивается областями цели KNOWLEDGE и LEARNING. Как следует из метафорических выражений, взятых из других источников, присутствие области цели MASTER или TEACHER в данном каскаде также распространено и является устоявшейся формулой в речи:

- *We think that we have met Your Goodness by the will of providence, just so that we may accept you as captain of the ship for those who desire to cross the difficult ocean of Kali, which deteriorates all the good qualities of a human being.* (Srimad-Bhagavatam Canto 1. 1995. P. 54)

Следовательно, ученик также может быть осмыслен посредством того же каскада, так как в любом каскаде присутствуют «связки семантических ролей, заполняющие область источника и область цели» [David et al., 2016: 214]. В таком случае ученик – это пассажир в лодке или гребец, выполняющий указания капитана. Данные концептуальные метафоры высвечивают ту часть процесса обучения, которая охватывает отношения учителя и ученика: учитель указывает направление, а ученик трудится (то есть гребёт сам). Также из этого вытекает важность доверия указаниям учителя, «капитана». Ещё одно важное следствие осмысления учителя-знания-ученика посредством метафор данного каскада заключается в том, что цель обучения всегда связана с преодолением, избавлением от чего-то: LEARNING IS CROSSING OVER WATER, PROGRESS IS FORWARD MOTION, DIFFICULTIES ARE IMPEDIMENTS TO MOTION. В качестве объекта преодоления встречаются следующие варианты: *ocean of miseries, ocean of nescience* и т.п. Также, метафора DIFFICULTIES ARE IMPEDIMENTS TO MOTION прослеживается здесь:

- *All the unauthorized interpretations of the Gītā by the class of māyayāpahṛta-jñānāḥ, outside the purview of the paramparā system, are so many stumbling blocks on the path of spiritual understanding.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 343)

Иными словами, обучение – это преодоление своего неведения относительно объекта познания, а также трудностей, вызванных неведением.

Ещё один случай репрезентации другого метафорического каскада, в котором присутствуют области цели STUDENT и KNOWLEDGE, мы находим в тексте четвёртой главы «Бхагавад-гиты»:

- *Therefore the doubts which have arisen in your heart out of ignorance should be slashed by the weapon of knowledge. Armed with yoga, O Bhārata, stand and fight.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 240)

Здесь, очевидно, реализуются метафоры KNOWLEDGE IS A WEAPON и STUDENT IS A FIGHTER, что более интересно в контексте самой «Бхагавад-гиты», где ученик является воином не только метафорически, но и фактически. Данная концептуальная метафора, по сути, высвечивает ту же цель обучения, что и метафоры предыдущего каскада – избавление от препятствий, которое здесь концептуализируется как борьба с врагами-сомнениями.

В подобном же ключе препятствия (иллюзия, неведение) осмысляются и в следующих метафорических выражениях:

- *O son of Prthā, O conqueror of wealth, have you heard this with an attentive mind? And are your ignorance and illusions now dispelled?* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 755)

- *To show them special mercy, I, dwelling in their hearts, destroy with the shining lamp of knowledge the darkness born of ignorance.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 461)

- *This is my doubt, O Kṛṣṇa, and I ask You to dispel it completely.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 310)

- *I was born in the darkest ignorance, and my spiritual master opened*

*my eyes with the torch of knowledge.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 1)

Конечно, здесь эксплицитно реализуется метафора IGNORANCE IS DARKNESS, KNOWLEDGE IS LIGHT, и метафорическая концептуализация ученика оказывается вынесена за скобки. На первичном, более схематичном уровне в данном метафорическом выражении реализуется метафора UNDERSTANDING IS SEEING, описанная в работе Дж. Грэди [Grady, 1998]. Следовательно, областью источника для концепта STUDENT в данном каскаде будет являться SEER.

Также с первичной метафорой UNDERSTANDING IS SEEING связана метафора, реализующаяся в следующем интересном метафорическом выражении:

- *This means that one has to understand Kṛṣṇa not directly but through the medium of the spiritual master. The spiritual master is the transparent medium, although it is true that the experience is still direct. This is the mystery of the disciplic succession.* (Bhagavad-Gita As It Is. 1988. P. 759)

Семантически связанной с STUDENT IS A SEER является MASTER IS A MEDIUM – метафора, посредством которой учитель осмысляется как «пропускающий знание через себя». Прилагательное *transparent*, употреблённое в данном метафорическом выражении и указывающее на область источника, обозначает, что такой учитель передаёт знание без искажений, с максимальной точностью. Так, данная метафора высвечивает такой аспект образовательного процесса как точность передачи знания. Её реализация может быть указанием на авторитет/отсутствие авторитета того или иного учителя в зависимости от «прозрачности среды».

Исходя из вышеизложенного мы видим, как в тексте «Бхагавад-гиты» реализуется ряд иерархических метафорических структур, в рамках которых области источника и цели семантически связаны между собой не только в рамках каждой отдельной структуры, но и между ними. Основные метафорические концепты, представленные в данном разделе и основные связи между ними представлены на рисунке ниже (см. Рис. 4):

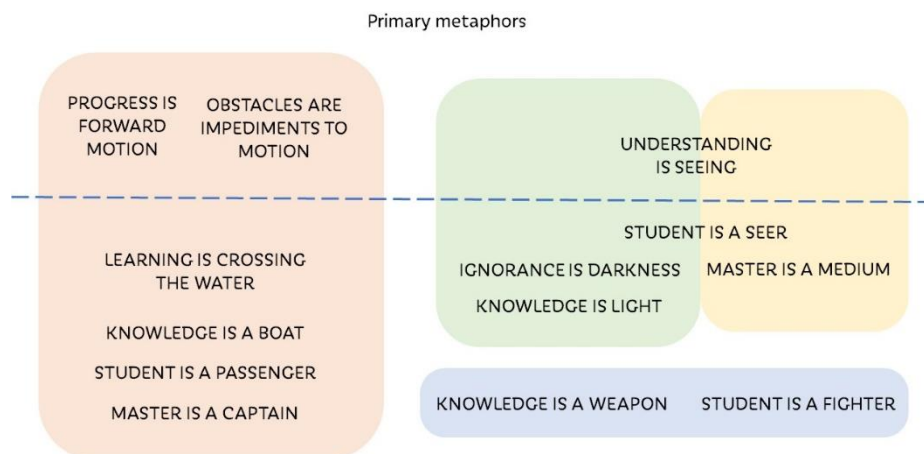


Рис. 4. Метафорические каскады и входящие в них метафоры

Метафорическая концептуализация образа ученика или других элементов процесса постижения знания в тексте «Бхагавад-гиты», конечно же, не сводится к представленным выше метафорическим каскадам и не ограничивается данными метафорами. Что касается метафорической репрезентации образа ученика, приведём один важный пример метафорической концептуализации ученика несмотря на то, что эта концептуальная метафора не входит ни в один каскад:

- *The self-realized souls can impart knowledge unto you because they have seen the truth* (Bhagavad-gita As It Is, 1988, с. 233).

В данном метафорическом выражении реализуется метафора STUDENT IS A CONTAINER – она более схематична и является частным случаем первичной метафоры BEING IS A CONTAINER. Такие схематичные метафоры могут реализовываться и в служебных частях речи: «непространственное использование *предлогов, дейктических выражений и переходных конструкций* рассматривается как “метафорическое”» [Musolff, 2017: 338]. Подобные метафоры не придают дискурсу такой «яркости» как, например, метафора STUDENT IS A FIGHTER, но метафора STUDENT IS A CONTAINER интересна тем, что посредством неё ученик концептуализируется как пассивный реципиент знания – «вместилище»,

которое нужно заполнить.

В целом, анализ метафорической репрезентации образа ученика в связке с другими образами и аспектами, который включает в себя процесс обучения, предоставляет исследователю ещё одну перспективу для проникновения в суть данного образа и понимания его места в целостной картине ситуации передачи и получения знания, обмена значимыми смыслами. Рассмотрение метафорических каскадов, часть которых реализуется в тексте «Бхагавад-гиты», помещает в фокус исследователя цели и анти-цели ученика, а также роль учителя в достижении его цели. Анализ метафорического представления и рассмотрение других способов конструирования образа ученика на разных уровнях структуры имагологического контекста превосходно дополняют друг друга: последнее позволяет изучить образ ученика под микроскопом, первое же – взглянуть на него с высоты птичьего полёта. Обе перспективы в совокупности позволяют охватить как когнитивную основу образа, так и уровень его языкового воплощения: и то, и другое – «хранилище» культурных смыслов и воплощение аксиологической глубины образа, а также ключ к постижению динамического лингвокогнитивного процесса интерпретации.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Текст древнеиндийского произведения «Бхагавад-гита», англоязычные переводы и комментарии к которому являются объектом исследования в данной главе, обладает существенным интерпретирующим потенциалом ввиду ряда факторов: принадлежности «Гиты» к бытийному дискурсу, высокой метафоричности, отсутствия жёсткой терминологической системы и широкого распространения текста за пределы породившей его культуры. Образ ученика, рассматриваемый в настоящей главе, является ключевым в части разворачивания повествования «Бхагавад-гиты», изложенной в вопросно-ответной форме, и потому представлен в дискурсе «Гиты» в своей полной аксиологической глубине.

В результате анализа двух англоязычных переводов и комментариев «Бхагавад-гиты» в суммарном объёме 1384 печатных страницы был в первую очередь выделен ряд аксиологических стратегий конструирования образа ученика среди которых: 3 легитимирующих стратегии – стратегия апелляции к авторитету, стратегия моральной оценки, стратегия рационализации, а также 2 вспомогательных стратегии – стратегия создания ролевой модели и стратегия проекции опыта.

Далее, в рамках каждой из стратегий был рассмотрен спектр способов актуализации той или иной стратегии. Стратегия апелляции к авторитету актуализируется посредством: (1) использования прецедентных имён, (2) модализации, (3) употребления лексем с семантикой экспертности, (4) употребления лексем с семантикой следования, повиновения, директивности, (5) аналогии, (6) метафоризации. Стратегия апелляции к авторитету представляется одной из ключевых в части легитимации ценности ученичества и конструирования образа ученика в целом, так как она актуализируется наиболее разнообразным арсеналом способов и представлена в относительно большем числе контекстов (59/142). Статус стратегии апелляции к авторитету в рассматриваемом дискурсе свидетельствует о

ценностной значимости авторизации в нём.

Способы актуализации стратегии моральной оценки таковы: (1) употребление мелиоративной и пейоративной лексики, (2) употребление лексем с семантикой соответствия, (3) модализация, (4) аналогия. Применение стратегии моральной оценки не только демонстрирует отношение интерпретатора к образу или передаёт его общую аксиологическую тональность, но и позволяет выделить ключевые дискурсы, с позиции которых осуществляется оценка. Наблюдается также столкновение разных типов оценки в одном контексте (аппрециации и прототипической оценки), что свидетельствует о взаимодействии общих и частных когнитивных доминант в процессе интерпретации.

Основным способом актуализации стратегии рационализации является использование условных конструкций. Данная стратегия применяется наименее широко, главенствующей субстратегией является целевая субстратегия.

Вспомогательные стратегии – стратегия создания ролевой модели и стратегия проекции опыта – используются только в комментариях интерпретатора к тексту «Бхагавад-гиты» и способствуют актуализации мифопоэтической стратегии в «Бхагавад-гите» на текстовом уровне, а также более эффективному применению других легитимирующих стратегий. Стратегия создания ролевой модели реализуется с помощью (1) цитации как ссылки на авторитет самой «Гиты», (2) модализации, (3) использования гиперонимов. Стратегия проекции опыта в свою очередь актуализируется посредством (1) использования обобщающих лексем и (2) использования соединительных союзов в сложных предложениях. Последовательная актуализация вспомогательных и легитимирующих стратегий, а также выбор стратегий, позволяет выявить наиболее значимые ценностные смыслы для интерпретатора, а также реализует такое качество дискурса как стратегичность.

Далее был проанализирован собственно-лингвистический план

конструирования образа ученика как художественного образа на разных уровнях структуры имагологического контекста. На уровне околядерной зоны образ ученика конструируется посредством использования апеллятивов, многие из которых обладают «военной» семантикой, но тем не менее органично встраиваются интерпретатором в структуру образа ученика с помощью метафорического переноса. Ближний имагологический контекст – коммуникативный портрет персонажа – был рассмотрен с позиции статики и динамики. В статике он конструируется с помощью использования маркеров вежливости, использования апеллятивов с мелиоративной семантикой, использования перформативов. С позиции динамики выделены следующие способы: имажинеринг, драматизация и гиперболизация, использование маркеров завершённости. Так коммуникативный портрет персонажа демонстрирует ценностную значимость почтения к учителю с одной стороны и переживания внутренней трансформации с другой стороны. Что касается дальнего имагологического контекста, в качестве ведущего способа конструирования образа ученика выступает использование мелиоративной лексики. Рассмотрение выделенных способов на всех уровнях структуры образа демонстрирует как образ ученика конструируется на лексическом, грамматическом, синтаксическом и даже текстовом уровнях языка.

В ходе анализа дискурсивного конструирования образа ученика был также затронут когнитивный аспект данного образа посредством анализа его концептуализации в метафорическом каскаде. В исследуемых англоязычных переводах и комментариях «Бхагавад-гиты» представлены четыре метафорических каскада. Среди конституирующих их метафор к области цели STUDENT относятся следующие метафорические концепты: STUDENT IS A PASSENGER IN A BOAT, STUDENT IS A FIGHTER, STUDENT IS A SEER. Дополнительной также является метафора STUDENT IS A CONTAINER, не являющейся частью каскада. Данная перспектива анализа позволяет рассмотреть образ ученика не в отдельности, а в составе целого – ситуации передачи и получения знания со всеми её аспектами.

Так, рассмотрение стратегий и способов конструирования образа ученика раскрывает многочисленные аксиологические грани этого образа: преданность учителю, внутреннюю перемену, борьбу с препятствиями, духовное совершенствование и т.д.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обращение к интерпретирующему дискурсу открывает путь к постижению эпистемы статики и динамики дискурса в русле актуальных направлений современной лингвистики: когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, лингвопрагматики, лингвистической имагологии. Более того, исследование стратегий и способов, используемых интерпретатором для конструирования культурно значимых образов, таких как образ ученика, не только позволяет рассмотреть интерпретирующий дискурс как пространство оперирования значимыми смыслами и как инструмент трансформации ценностного пространства реципиента, но и проиллюстрировать совокупное влияние частных, культурных и дискурсивных факторов на интерпретационный процесс.

Целью настоящего исследования являлось выявление способов и стратегий конструирования образа ученика посредством комплексного анализа репрезентации данного образа в англоязычном интерпретирующем дискурсе.

В рамках реализации задач данного исследования были изучены ключевые положения современной теории дискурса в части определения, типологии и основных параметров дискурса, что позволило принять в качестве отправной точки понимание дискурса как речемыслительной деятельности, цель которой – конструирование «особого мира», он проявляется двояко – как лингвокогнитивный процесс и как результат в виде текстов. Также, тип дискурса определяет интерпретирующий потенциал и правила интерпретации в рамках дискурса.

Интерпретация – неотъемлемая часть процесса конструирования «особого мира», в широком смысле понимаемая как языковая познавательная активность, раскрывающая в своих результатах субъективное понимание объекта интерпретации. И далее в настоящем исследовании была обозначена роль интерпретации как механизма дискурсивного конструирования, а также

её роль в лингвокогнитивной деятельности человека в целом в статусе самостоятельной функции языка.

Также было определено содержание понятия «стратегия» в лингвистике: под стратегией понимается комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативных целей. Исследование стратегий, следовательно, отражает собственно коммуникативный и интенциональный аспект дискурса. Изучение различных способов репрезентации образа в языке, в свою очередь, позволило установить, что анализ способов языковой репрезентации образа раскрывает собственно лингвистический аспект рассматриваемого дискурса и проводится в рамках имагологических контекстов разного уровня – от семантики имён собственных до нарративного портрета героя.

Поскольку исследование проводилось на материале двух англоязычных переводов и комментариев древнеиндийского текста «Бхагавад-гита», в рамках данного исследования были прежде всего обозначены структурные особенности и факторы, влияющие на интерпретирующий потенциал рассматриваемого текста, такие как его принадлежность к бытийному дискурсу, высокая метафоричность и отсутствие жёсткой терминологической системы, что представляет интерпретирующий дискурс «Бхагавад-гиты» плодородной почвой для исследований.

Далее были выделены основные стратегии конструирования образа ученика в переводах и комментариях «Бхагавад-гиты». Поскольку образ ученика является ценностно значимым, а также ключевым для разворачивания повествования «Бхагавад-гиты», в фокусе исследования на данном этапе находились именно аксиологические стратегии. Было установлено, что в переводах и комментариях «Бхагавад-гиты» реализуются 3 легитимирующих стратегии – **стратегия апелляции к авторитету, стратегия моральной оценки, стратегия рационализации**, а также 2 вспомогательных стратегии – **стратегия создания ролевой модели и стратегия проекции опыта**. Вспомогательные стратегии, впервые выделенные в данном исследовании на

материале комментариев интерпретатора, не являются напрямую легитимирующими, но косвенно способствуют актуализации мифопоэтической стратегии на текстовом уровне, а также частично актуализации других легитимирующих стратегий. Каждая из перечисленных стратегий актуализируется посредством ряда способов, а именно:

- **стратегия апелляции к авторитету:** (1) использование прецедентных имён, (2) модализация, (3) употребление лексем с семантикой экспертности, (4) употребление лексем с семантикой следования, повиновения, директивности, (5) аналогия, (6) метафоризация;

- **стратегия моральной оценки:** (1) употребление мелиоративной и пейоративной лексики, (2) употребление лексем с семантикой соответствия, (3) модализация, (4) аналогия;

- **стратегия рационализации:** использование условных конструкций;

- **стратегия создания ролевой модели:** (1) цитации как ссылки на авторитет самой «Гиты», (2) модализации, (3) использования гиперонимов;

- **стратегия проекции опыта:** (1) использования обобщающих лексем и (2) использования соединительных союзов в сложных предложениях.

Анализ стратегий конструирования образа ученика позволяет заключить, что они широко актуализируются на лексическом, грамматическом, синтаксическом и даже текстовом уровне. Также, выбор стратегий свидетельствует о высокой ценностной значимости авторизации в рассматриваемом дискурсе, так как стратегия апелляции к авторитету является превалирующей и пользующейся наибольшим инструментарием.

Задача определения основных способов конструирования образа ученика в настоящем исследовании решалась двояко: посредством анализа репрезентации художественного образа на разных уровнях структуры имагологического контекста, что представляет образ как многослойное целое, а также посредством анализа репрезентации ученика в метафорическом каскаде, что представляет образ частью более широкого контекста

образовательного процесса. В рамках анализа репрезентации художественного образа в имагологической перспективе были выделены следующие способы:

- **околоядерная зона:** использование апеллятивов;
- **ближний имагологический контекст:** имажинеринг, драматизация и гиперболизация, использование маркеров завершённости, использование маркеров вежливости, использование апеллятивов с мелиоративной семантикой, использование перформативов;
- **дальний имагологический контекст:** использование мелиоративной лексики.

Используемые языковые средства свидетельствуют об общей положительной аксиологической тональности образа, а также раскрывают такую его грань как ценность внутренней трансформации ученика, что показано при конструировании коммуникативного портрета Арджуны в динамике.

Исследование метафорической репрезентации образа в свою очередь свидетельствует о тенденции к целостному осмыслению образовательного процесса со всеми его составляющими и представлении ученика как его неотъемлемой части. Так, в тексте переводов и комментариев к «Бхагавад-гите» реализуются четыре метафорических каскада, в которых к области цели STUDENT относятся следующие метафорические концепты: STUDENT IS A PASSENGER IN A BOAT, STUDENT IS A FIGHTER, STUDENT IS A SEER. Исследование репрезентации образа в данной перспективе помещает в фокус исследователя весь образовательный процесс, цели и анти-цели ученика, а также роль учителя в достижении его цели.

Детальное рассмотрение стратегий и способов конструирования образа ученика в англоязычном интерпретирующем дискурсе не только являет множество аксиологических граней данного образа и демонстрирует богатейший языковой арсенал его репрезентации, но и открывает множество перспектив для дальнейших исследований, в том числе для исследования

репрезентации других образов в переводах древнеиндийских текстов, в том числе в метафорических каскадах, для выявления уникальных аксиологических стратегий, используемых интерпретаторами, подобных двум вспомогательным стратегиям, описанным в данной работе, а также, безусловно, для изучения дискурсивного конструирования образа ученика на материале других типов дискурса.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвоантропология дискурса // Антропология языка: сб. статей / ред. С.Р. Омельченко. Вып. 2. М.: ФЛИНТА Наука, 2012. 200 с.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1990. С. 136–137.
3. Баранов А.Н. Аксиологические стратегии в структуре языка (паремиология и лексика) // Вопросы языкознания. 1989. С. 74–91.
4. Бардина Н.Е. Аксиологические стратегии аргументативного дискурса современного английского языка (на материалах политической риторики и социально-бытового общения): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Иркутск, 2004. 16 с.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
6. Болдырев Н.Н. Интерпретирующая функция языка // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. Вып. 60. С. 11–16.
7. Болдырев Н.Н. Когнитивные доминанты языковой интерпретации // Когнитивные исследования языка. 2018. Вып. 36. С. 43–53.
8. Болдырев Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Издательский дом ЯСК, 2019. 480 с.
9. Болдырев Н.Н., Дубровская О.Г. О формировании социокультурной специфики дискурса // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. С. 14–25.
10. Бонгард-Левин Г.М. Предисловие к изданию // Бхагавадгита. Пер. с санскр. Семенцов В.С. 2-е изд. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. С. 3–6.
11. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
12. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 2002. 257 с.

13. Горохова Н.В. Проблема многозначности понятия «Дискурс» // Омский научный вестник. 2014. С. 90–93.
14. Даулетова В.А. Вербальные средства создания автоимиджа: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2004. 22 с.
15. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. Вып. 4. С. 17–33.
16. Демьянков В.З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. 1999. Вып. 2. С. 5–13.
17. Демьянков В.З. Прототип и реализации концепта «привлекательность» в русском языке // Концептуальное пространство языка: Сборник научных трудов: посвящается юбилею Николая Николаевича Болдырева / под ред. проф. Е.С. Кубряковой. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. С. 167–184.
18. Дондокова Б.В. Лингвотеоретические аспекты количественной оценки в контекстах этноаргументации (на материале русско- и англоязычной публицистики): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19. Улан-Удэ, 2015. 176 с.
19. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
20. Казыдуб, Н.Н. Аксиологическая перспективизация как инструмент дискурсивного конструирования // Вестник КГПУ, 2020. С. 144–153.
21. Карасик В.И. Дискурсивное проявление личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20. С. 56–77.
22. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград, 2000. С. 5–20.
23. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2002. 477 с.

24. Карасик В.И. и др. Человек и его дискурс – 6: дигитализация коммуникативных практик. Москва-Волгоград: ООО «ПринТерра-Дизайн», 2020. 384 с.
25. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
26. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
27. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. С. 126–139.
28. Ким Л.Г. Модель интерпретационного процесса и факторы, детерминирующие вариативность интерпретационного результата // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. С. 29–36.
29. Клюев Е.В. Речевая коммуникация: успешность речевого взаимодействия. М.: РИПОЛ Классик, 2002. 316 с.
30. Колмогорова, А. В. Легитимация как социополитический феномен и объект дискурс-анализа // Политическая лингвистика. 2018. С.33–40.
31. Коновалова Н.И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен: монография. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2007. 298 с.
32. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М.: Гнозис, 2001. 270 с.
33. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: сб. обзоров. М.: ИНИОН, 2000. С. 7–25.
34. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 555 с.
35. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

36. Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. М.: Гнозис. 2011. 224 с.
37. Лисюткина И.С. Динамика реализации стратегии дискредитации в медиадискурсе 1950 – 2019 гг. (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19: Саратов, 2021. 247 с.
38. Максимова Н. В. О коммуникативных стратегиях в учебном диалоге // Русская словесность. 2006. С. 74–77.
39. Мальцева В.А. Стратегии речевого воздействия в профессиональной коммуникации: на примере юридического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2011. 26 с.
40. Манаенко Г.Н. Дискурс в его отношении к речи, тексту и языку // Язык. Текст. Дискурс: Межвуз. сб. науч. ст. Ставрополь: Пятигор. гос. лингв. ун-т, 2003. С. 26–40.
41. Манаенко Г.Н. Лингвистические координаты понятия «дискурс» // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. С. 83–92.
42. Маслова В.А. Концепты и ценности: содержание понятий, языковая репрезентация // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации», 2011. Т. 24 (63). С. 383–387.
43. Михалёва О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. 256 с.
44. Михалёва О.Л. и др. Советское как дискурсивный феномен: способы концептуализации прошлого. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. 249 с.
45. Олешков М.Ю. Коммуникативно-речевые стратегии в институциональном дискурсе // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. Пятигорск, 2006. С. 16–29.
46. Останин В.В. «Гита» в традиции гаудия (сумма методологий) // Вестник томского государственного университета. Томск, 2013. С. 153–159.
47. Плотникова С.Н. Дискурсивные технологии и дискурсивное оружие как реалии современной информационной эпохи // Технологизация

дискурса в современном обществе: кол. моногр. Иркутск: ИГЛУ, 2011. С. 6–45.

48. Плотникова С.Н. Дискурсивное конструирование как теоретическое понятие // Известия ВГСПУ. Сер.: Филологические науки. 2014. С. 41–46.

49. Почепцов Г.Г. Стратегия. М.: «Рефл-бук». 2005. 384 с.

50. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М.: Медиум, 1995. 415 с.

51. Садовникова О.Н. Аксиологические стратегии дискурса об инновациях (на материале русского и китайского языков): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Иркутск, 2021. 170 с.

52. Серебренникова Е.Ф. Аксиологическое измерение дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. М.: МГЛУ, 2015. С.128–137.

53. Серебренникова Е.Ф. Динамика и статика в познании реальности языка: подходы, феномены, способы репрезентации. Иркутск: Издательство ИГУ, 2021. 285 с.

54. Серебренникова Е.Ф., Антипов Н.П. и др. Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов: коллективная монография. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. 352 с.

55. Серио П. Анализ дискурса во Французской школе (дискурс и интердискурс) // Семиотика: антология. Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 549–562.

56. Смирнов Б.Л. Бхагавадгита / Пер. с санскр. Смирнов Б.Л. М.: А-скад, 1994. 600 с.

57. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. М.: Академический проект, 2004. 991 с.

58. Томберг О.В. Аксиологические характеристики художественных образов в англосаксонской поэтической лингвокультуре: дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.04. Волгоград, 2019. 486 с.

59. Тичер С. и др. Методы анализа текста и дискурса / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный Центр, 2009. 356 с.
60. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык, 2002. 216 с.
61. Фуко М. Археология знаний. Киев, 1996. 150 с.
62. Чернейко Л.О. Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимосвязи // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 30. М.: МАКС Пресс, 2005. С. 43–73.
63. Якоба И.А. Эффективность медийного дискурса по критерию градации сил // Теория языка и межкультурная коммуникация. Эл. науч. ж. Курского гос. ун-та. Курск. 2018. С. 216–225.
64. Якоба И.А. Лингвокогнитивный комплекс механизмов, усиливающих пенетрационную способность паттернов дискурса // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. С. 115–128.
65. Моделирование воздействия механизмов поликодовости гимнов России и США // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. С. 200–214.
66. Якоба И.А. Когнитивно-коммуникативная параметризация медийного дискурса: дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19. Улан-Удэ, 2020. 399 с.
67. Beller M. Perception, image, imagology // Imagology. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey. Series: Studia Imagologica / Beller M. & Leerssen J. (eds.). Amsterdam, 2007. 13. P. 1–16.
68. Charaudeau P. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette, 1992. 927 p.
69. David O., Lakoff G., Stickles E. Cascades in metaphor and grammar // Constructions and Frames, 2016. 8:2. P. 214–255.
70. Encyclopedia of India. / Wolpert S.A. (ed.). Thomson Gale, 2006. 1. 1126 p.

71. Fairclough N. *Analysing Discourse*. New York: Routledge, 2003. 270 p.
72. Flower L. Interpretative acts: Cognition and the construction of discourse // *Poetics*, 1987. 16:2. P. 109–130.
73. Grady J. The ‘Conduit’ Metaphor Revisited: A Reassessment of Metaphors for Communication // *Discourse and Cognition: Bridging the Gap* / Koenig J.P. (ed.). Stanford (CA), 1998. P. 1–16.
74. Kaplan R., Grabe W. A modern history of written discourse analysis // *Journal of Second Language Writing*. 2002. 11:3. P. 191–223.
75. KhosraviNik M. Macro and micro legitimation in discourse on Iran's nuclear programme: the case of Iranian national newspaper *Kayhan* // *Discourse and Society*, 2015. 26:1. P. 52–73.
76. Kolmogorova, A.V., Kozachina A.V. Discursive strategies of legitimating institutionalized values in educational settings: experience of Japan // *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 2020. 13:12. P. 1985–1994.
77. Kövecses Z. Metaphor and culture // *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2010. 2. P. 197–220.
78. Kövecses Z. *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge University Press, 2020. 196 p.
79. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor // *Metaphor and Thought* / Ortony A. (ed.) New York: Cambridge University Press, 1993. 2. P. 202–253.
80. Langacker R.W. *Foundations of Cognitive Grammar* (Vol. 2). Stanford University Press, 1987. 528 p.
81. Leech G. *Explorations in Semantics and Pragmatics* (Pragmatics and Beyond). UK: John Benjamins Publishing Company, 1980. 133 p.
82. Leerssen J. *Imagology: History and method* // *Imagology. The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*. Amsterdam, 2007. P. 17–32.

83. Leeuwen T. Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008. 184 p.
84. Leeuwen T., Wodak R. Legitimizing immigration control: A discourse historical analysis // *Discourse Studies*. 1999. 1. P. 83–118.
85. Lewandowski T. *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg, Wiesbaden, 1994. 603 p.
86. Musolff A. Metaphor and Cultural Cognition // *Advances in Cultural Linguistics* / Sharifian F. (ed.), Singapore: Springer, 2017. P. 325–344.
87. Scheppler B. Al-Biruni: Master Astronomer and Muslim Scholar of the Eleventh Century. The Rosen Publishing Group. New York, 2006. 112 p.
88. Shiffrin D. *Approaches to Discourse*. Oxford, Cambridge: Mass. 1994. P. 20–43.
89. Sidiropoulou M. Representation through translation: Shared maps of pragmatic meaning and the constructionist paradigm // *Journal of Pragmatics*, 2013. 53. P. 96–108.
90. Tattva Sandarbha / transl. by Bhanu Swami. Chennai: Vaikuntha Press, 2012. 174 p.
91. Toews J.E. Linguistic Turn and Discourse Analysis in History // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* / Wright J.D. (ed.) 2015. P. 202–207.
92. Van Biutenen J.A.B. The Bhagavadgita in the Mahabharata, A Bilingual Edition / J.A.B. van Buitenen (ed.). The University of Chicago Press, 1981. 183 p.
93. Van Dijk T.A. Text and Context Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman, 1977. 282 p.
94. Van Dijk T.A. On macrostructures, mental models, and other inventions: A brief personal history of the Kintsch-van Dijk theory // *Discourse Comprehension: Essays in Honor of Walter Kintsch*. Hillsdale, 1995. P. 383–410.

95. Van Dijk T.A. Critical Discourse Analysis // A Handbook of Discourse Analysis // Schiffrin D., Tannen D., Hamilton H.E. (eds.) Oxford: Blackwell Publishing, 2001. P. 354–371.
96. Van Dijk T.A. Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press, 1983. 413 p.
97. Wodak R. Disorders in Discourse. London: Longman, 1996. 200 p.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

1. Бхагавад-гита как она есть / пер. с санскр. А.Ч. Бхактиведанта Свами; пер. с англ. Изд. 4-е. М: Bhaktivedanta Book Trust, 2014. 800 с.
2. Bhagavad-Gita As It Is / transl. by A.C. Bhaktivedanta Swami. Mumbai: Bhaktivedanta Book Trust, 1988. 920 p.
3. Gita Bhusana: Commentary on the Bhagavad-Gita by Srila Baladeva Vidyabhusana / transl. by Bhanu S. Chennai: Vaikuntha Press, 2006. 621 p.
4. Srimad-Bhagavatam Canto 1 / transl. by A.C. Bhaktivedanta Swami. Mumbai: Bhaktivedanta Book Trust, 1995. 1270 p.
5. Srimad-Bhagavatam Canto 11 part 2 / transl. by Hridayananda D.G. et al. Mumbai: Bhaktivedanta Book Trust, 1995. 922 p.

Министерство науки и высшего образования РФ  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
**«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Институт филологии и языковой коммуникации  
Кафедра теории германских и романских языков и прикладной лингвистики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
О.В. Магировская  
« 22 » июня 2023 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**СТРАТЕГИИ И СПОСОБЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА  
УЧЕНИКА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕМ  
ДИСКУРСЕ**

45.04.02 Лингвистика

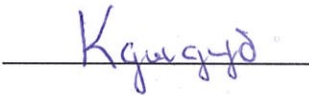
45.04.02.01 Межкультурная коммуникация и перевод

Магистрант



А.Е. Базарова

Научный руководитель



д-р филол. наук, проф.  
Н.Н. Казыдуб

Нормоконтролер



А.А. Струзик

Красноярск 2023