СОДЕРЖАНИЕ

Р а з д е л I
В порядке дискуссии

В.Д. Девкин
Что мешает подготовке специалистов по иностранному языку
в российских вузах? ……...3

Р а з д е л I I
Лингвистические и организационно-методические предпосылки обучения переводу

Я.М. Колкер
Роль вертикальной и горизонтальной составляющей
в межкультурной коммуникации при переводе поэзии …….7

В.Н. Степанов
Статусы русского языка для изучающих переводоведение ……..14

Р а з д е л I I I
Обеспечение личностно ориентированного подхода к обучению и контролю в преподавании иностранных языков

И.С. Идилова
Опытная проверка эффективности технологии
формирования готовности школьников к адаптации в языковом вузе
в процессе профильного изучения предмета «Иностранный язык» ……21

С.А. Ламзин
Отбор и организация учебного материала с учетом межъязыковой,
внутриязыковой и внутриличностной прагматики …….....29

В.А. Малеева
Начальный этап обучения китайскому иероглифическому письму
(из опыта применения техник скоростного запоминания) ……..……..40

Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко
Учебная автономия учащихся и языковое тестирование ……..43

Р а з д е л I V
Концептуальные единицы лингво-культурологической картины мира

В.Б. Визенхант (W.B. Whisenhunt)
Обучение страноведению США за пределами Америки
(Teaching American Studies Abroad: Some Observations) …….……...55

Д.А. Голубев
Культурный герой: история и современность ……...…58

Е.Г. Логинова
Модели концептуальной метафоры «пространство — время»
в семантике английского языка ……..…….61

М.С. Мальцева
Социокультурные прототипы как инструмент формирования
относительного знания об изучаемой культуре
у студентов языкового вуза ……..……67

С.Ю. Потапова
Неофициальная номинация лица
в средствах массовой информации Германии ……....72

Р а з д е л V
Функционирование языковых единиц
в системе языка и в контексте

Л.А. Алексанова
О временных формах немецкой конструкции «sein + zu + Infinitiv» ……...79
Я.К. Алхасов
Актуальное членение сложноподчиненного предложения
с придаточным времени в русском языке ……..…..82
М.А. Велиева
Фонетическое освоение тюркизмов в английском языке …….……..…86
Н.А. Пескова
Тенденции семантического развития английских предлогов …….....90

Р а з д е л V I
Анализ текста в лингвистическом, филологическом
и методическом аспектах

В.Н. Бабаян
Диалогический дискурс и его структура ……..……..98
А.Ю. Васюкова
Юмористический потенциал композиционной структуры
короткого рассказа ……..104
Е.В. Игнатова
Структура художественного текста и организация литературного
общения на иностранном языке ……..……...106
Л.М. Притчина
Употребление прошедших времен в дискурсе современной
художественной прозы (на материале французского языка) ……..112
Г.Н. Савукова (***Galina Savukova***)
Отрицание и его множественные смыслы
в поэзии Эмили Дикинсон (Emily Dickinson: Queen of Negation) ……..117
Е.В. Турова
Анализ деловых документов в методическом аспекте ……127
М.И. Улановский
Художественный текст как объект аналитического чтения
на языковом факультете вуза ……135
О.С. Федотова
Интроспекция персонажа в аспекте понимания англоязычного
художественного текста ……..……141

Р а з д е л V I I

Рецензия

С.Ю. Потапова
Рецензия на книгу В.Д. Девкина «Немецкая лексикография» ……145

Сведения об авторах.....148

Р а з д е л I

В ПОРЯДКЕ ДИСКУССИИ

В.Д. Девкин

Что мешает подготовке специалистов по иностранному языку в российских вузах?

В деятельности каждого специалиста, большого или малого коллектива и даже целой отрасли то и дело возникают осложнения, ошибки, опасность и серьезность которых различна. Особую тревогу вызывают нелады, вжившиеся в принятый режим работы, традиционные организационные недостатки, к которым все привыкли и которые перестали ощущаться нередко от полной безнадежности их исправить. Об этих хронических, трудноизлечимых и жизненно опасных «заболеваниях» дела подготовки специалистов по иностранным языкам в нашей стране пойдет здесь речь.

Самым трагическим и роковым злом следует считать изучение иностранного языка в отрыве от естественной языковой среды, за пределами соответствующей страны, язык которой подлежит освоению. Если уже так повелось, первейшей необходимостью является компенсация отсутствия контактов с иностранцами и непосредственного знакомства со страной изучаемого языка. Это связано, прежде всего, с материально-технической базой: книги, газеты, журналы, фильмы, радиопередачи, телевидение (в том числе спутниковое), интернет, компьютер, DVD, видеокниги, технически оснащенные видеоклассы и т.п. Немаловажное значение имеет также партнерство вузов, приглашение гостевых преподавателей, учебные поездки студентов, стажерство.

Многотрудное дело замены естественных условий жизни изучаемого языка упирается прежде всего в финансирование, которое, как правило, оказывается недостаточным. Умением выколачивать деньги в нашем новом базарном мире обладают далеко не все ответственные за работу иняза или целого вуза. К тому же, кроме честно использующих извлеченные в результате коммерческих мероприятий средства в интересах факультета, имеется целая категория барышников, у которых нажитые вузом деньги оседают в частных карманах. Имеется еще один вид незадачливых руководителей-совков, не сумевших финансово сориентироваться в новых экономических условиях. Под предлогом отсутствия нужных средств горе-начальники просто бездействуют, пуская все на самотек. По-видимому, аналогичным принципом руководствуется дирекция Московской библиотеки иностранной литературы, прекратившая приобретение новых книг.

Когда открывают стоматологическую поликлинику или фотографию, копировальное бюро, химчистку, сапожную мастерскую, вопрос их технического оснащения решается сам собой. Факультет же иностранных языков сплошь и рядом организуют на пустом месте, рассчитывая, что мастерство и энтузиазм преподавателей спасут дело. Осложнение приходит и с другой стороны: зарплата преподавателя-ассистента в десять раз ниже, чем у уборщицы и дворника. Есть вузы, прочно выдерживающие первенство среди родственных учебных заведений по минимальности заработка на специальных (профильных) кафедрах (например, в МПГУ).

Одним очень серьезным недостатком в организации работы инфаков является невнимание к его совершенно особой специфике. Режим работы, распределение учебного времени, отчетность студентов, виды занятий, соотношение аудиторных и самостоятельных занятий — все это устраивается по общим для всех профессиональных направлений принципам. Все строится по общему образцу для самых разных отраслей знаний: лекция — семинар, лекционный поток — группа для практических занятий, зачеты и экзамены в конце семестра с прекращением аудиторных занятий. По предметам не нашего профиля сообщаются знания, а мы, кроме этого, и главным образом имеем дело с практическими навыками. Разве может одинаково строиться деятельность консерватории, художественного вуза и инфака и заведения естественнонаучной, технической и физико-математической направленности?

Расчет штатов преподавателей для инфака должен производиться по особому принципу с учетом необходимой индивидуальной работы со студентом.

От усреднения профилей страдает дело. Шаблонизация наблюдается, к сожалению, решительно во всем. Так ли обязательна для нас семестровая цикличность? Почему нет предметов, которые следует изучать студенту самостоятельно, пользуясь только консультациями без постоянного натаскивания? Разве оправдывает себя параллелизм многопредметности? Почему совсем не практикуется порядок: «выучил — отчитался», разумеется, по хорошо предложенному плану?

В отличие от многих зарубежных университетов у нас очень мало практикуется письменная отчетность. А ведь она повышает ответственность. Через наши экзамены проскакивают обычно очень легко, особенно на старших курсах, где часто действует принцип «Взболтните без ошибок, кто сколько может!» Нередко довольствуются тем, что фактически осуществилось в результате семестровой или годовой работы, и мало озабочены тем, чего следовало бы непременно добиться.

Непростительно мало учебного времени отводится национальной литературе, культуре обиходной жизни, повседневной и официальной коммуникации иностранцев. Накопление пассивных знаний чужого языка часто бывает пущено на самотек, а ведь актив на них опирается.

Отзвук некогда господствовавшего принципа «Нет плохих студентов, есть плохие преподаватели!» притормаживает строгость требований. По-прежнему дает о себе знать требование: превратить двоечника в троечника, а пятерочник сам себе дорогу пробьет. Только с разумной помощью преуспевающий добился бы большего. Не пора ли освободить наших студентов от повинности отсиживать ответы своих товарищей и заменить это более полезным и рациональным использованием учебного времени (разные виды аудирования: радиопередачи, слушание специальных записей и т.д.).

То, что у нас условно называется «домашним чтением» могло бы частично замениться внеаудиторным слушанием.

Распределение учебных часов по рабочим дням недели должно всецело находиться в ведении языковых кафедр. Подчинению командам некомпетентных начальников давно уже должен быть положен конец.

Положение дела с информативностью в пределах специальности «иностранные языки» заслуживает особого внимания, особенно в наше время, когда информатика отмечает свой триумф. Отсутствие необходимой осведомленности по всем вопросам той или иной специальности — это отсталость, дикость, которая жестоко мстит за себя. Незнание того, что творится вокруг, приводит к ошибкам, повторам и торможению.

А у нас с информацией дело обстоит неблагополучно. Нет журнала «Иностранные языки», нет централизованного учета диссертаций и публикаций разного рода в этой области. Библиографические ежемесячники «Новое в языкознании» не полны. Газета «Книжное обозрение», задуманная как источник новинок, превратилась в окололитературную, очень субъективную болтовню с неинформативными статьями и пошлыми безвкусными картинками. Языкознанию в этой газете отводится ничтожно мало места.

Другим путем обмена научно-методической информацией являются конференции. Они позволяют большому числу участников высказаться, однако обсуждения из-за слишком большого числа докладов, из-за громоздкости всего этого мероприятия не получается. В лучшем случае, материалы конференции потом публикуются и могут стать достоянием многих. Спрашивается, не было бы эффективнее просто миновать этот промежуточный этап и сразу обратиться к публикации предложенных трудов? Почему не практикуются конференции вокруг примерно трех-четырех докладов с приглашением для обсуждения круга заинтересованных лиц. Правда, при таком варианте возникает опасность, достаточным ли это окажется для финансирования иногороднего участника обсуждения. Должны же быть найдены какие-то промежуточные, компромиссные формы обнародования полезных идей. Отдельные публикации библиографически-обзорного характера ищут пути популяризации сделанного в определенном коллективе, например, «Описание разговорной речи: проблемы и перспективы. Школа В.Д. Девкина». — Абакан, 2006. — 216 с.

Еще одно обстоятельство в связи с трудностями организации рациональной системы обучения иностранному языку вдалеке от его родной среды обитания, а именно — бескорыстная самоотверженная помощь соответствующей страны, язык которой у нас изучается. Здесь будет затронута только Германия. Проявляемые германскими покровителями симпатии нашим молодым сотрудникам и отделенным городам вполне понятны и оправданы.

Беспристрастное участие русских в обсуждении и планировании немецкой учебной помощи, безусловно, способствовало бы успеху дела и интересам обеих сторон. Сэкономить можно было бы, к примеру, на больших тратах по организации некоторых конференций DAAD. То, что средства вспомоществований ограничены, понять можно. А вот задуматься над тем, как помочь многим преподавателям, заинтересованным в повышении своей квалификации, посетить Германию (или соответствующую другую страну изучаемого языка) хотя бы за свой счет, в отпуск, в каникулы, как было бы желательно! Поддержка потребовалась бы при получении визы и при устройстве временного жилья, например, в немецких университетских общежитиях в летнее время.

Во время существования ГДР в МПГУ, например, имела место практика регулярного ежегодного посещения Германии нашими студентами. В ответ приезжали к нам на русский факультет немецкие слависты. Это было весьма скромно, но, безусловно, очень полезно. Сейчас же нет ничего подобного, зато у нас появились внутривузовские отделы международных отношений с немалым количеством сотрудников.

Бесценна помощь различных зарубежных организаций, например, для немецкого языка: DAAD (Службы академического обмена) и Goethe-Institut, которые жертвуют значительные финансовые средства. Мы бесконечно благодарны им. Од-

нако эта благотворительная деятельность могла бы стать намного эффективнее, если бы полнее учитывались интересы нашей страны. Создается впечатление, будто существует шаблонный подход к России, как к другим странам, например, к Бирме, Индонезии, Ирану или Украине. Любой подарок всегда в принципе «агрессивен» и часто не отвечает сокровенным желаниям получающего его [1]. Так, нам совершенно не нужна элементарщина, которой нас угощают на курсах начального обучения немецкому языку в Москве, ни в ассортименте, предлагаемом библиотекой Института Гёте. С этим Einsteigeprinzip мы можем спокойно справиться сами. Тратящиеся на это средства надо переключить на другое: на продвинутую ступень овладения немецким языком — именно в этом нам надо помочь.

Приглашаемых к нам носителей языка должно бы быть больше (не 0,5 или 0,2 на кафедру, как это имеет место сейчас) и использовать их следовало бы несколько иначе, чем просто ставить в расписание на замену кого-то из отечественных работников. От приглашенного преподавателя нужно получать то, на что у выучивших язык нельзя рассчитывать (страноведческие лекции и беседы, редактирование учебных материалов, участие в составлении учебников). Встречаются неудачные примеры организации контактов, подобные следующему: партнерский университет МПГУ в Кельне по своему профилю не имеет никакого интереса к славистике. Это значит, что сотрудничество с ним нереально. Правда, царящая в Германии русофобия также не способствует русско-немецким учебным и деловым контактам. Преувеличивать осложнение в связи с этим обстоятельством едва ли правомерно. Искать более приемлемый путь — это то, чем мы постоянно должны руководствоваться. Некоторая сосредоточенность на негативном и труднопреодолимом должна не расхолаживать, а, напротив, мобилизовать на активные поиски рациональных решений. Привлечение к этому широкого круга заинтересованных специалистов должно способствовать решению общей важной задачи.

[1] Недаром же немецкие дети изобрели порядок Wunschzettel — подарочные «заявки».

Р а з д е л II

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

Я.М. Колкер

Роль вертикальной и горизонтальной составляющей в межкультурной коммуникации при переводе поэзии

Если рассматривать межкультурную коммуникацию не только как общение между представителями различных этнических групп и национальностей, обладающих своими языками и своими культурными особенностями, но и как общение через письменные памятники, принадлежащие к разным эпохам, то межкультурная коммуникация приобретает два измерения: вертикальное и горизонтальное. В этом случае при переводе мы сталкиваемся с интраязыковым и интракультурным «переводом» как промежуточным этапом передачи источника на другом языке. Иногда возникает необходимость полного интраязыкового и интракультурного перевода, например: «*Chaucer for the Modern Reader*», «*Shakespeare and Our Culture*», где адаптируются для современного англоговорящего читателя язык и культурные особенности былой эпохи.

Для переводчика на другой язык наличие «вертикальных» (то есть темпорально обусловленных) трудностей является препятствием, для преодоления которого необходимо принимать целый ряд решений: пользоваться ли интраязыковым и интракультурным подстрочником (полным или частичным), представляющим собой языковую адаптацию оригинала, и комментариями к эпохе и языку оригинала, либо пользоваться только комментариями? Искать ли язык перевода, адекватный эпохе оригинала, или переводить на современный язык, снабжая перевод языковыми и культурными комментариями?

Еще одной трудностью является воспроизведение атмосферы эпохи, в которую создавался оригинал, и это никоим образом не может передаваться комментариями, а должно отражаться в языке перевода. Учитывая тот факт, что любой перевод является еще одной интерпретацией оригинала, при создании новой трактовки следует принимать во внимание не только и даже не столько исторические условия, сколько роль оригинала в современной культуре страны данного языка и отношение современного образованного читателя к произведению и его автору. Следовательно, межъязыковой и межкультурный перевод — это сложный процесс, где возникают совсем иные отношения в парадигме потерь и компенсаций. Например, переводчику Шекспировского сонета № 130 не нужно обращать внимание на то, кем была жен-

щина, которой посвящен сонет, но абсолютно необходимо обратить внимание на то, что сонет носит полемический характер и, следовательно, является реакцией Шекспира на массу модных сонетов того времени. Также следствием полемической структуры сонета является антитезный характер изложения, который необходимо сохранить, хотя это может быть сделано иными средствами.

My mistress' eyes are nothing like the sun; Coral is far more red, than her lips red: If snow be white, why then her breasts are dun; If hairs be wires, black wires grow on her head. I have seen roses damasked, red and white, But no such roses see I in her cheeks; And in some perfumes is there more delight Than in the breath that from my mistress reeks. I love to hear her speak, yet well I know That music hath a far more pleasing sound: I grant I never saw a goddess go, My mistress, when she walks, treads on the ground: And yet by heaven, I think my love as rare, As any she belied with false compare.	Ее глаза на звезды непохожи, нельзя уста кораллами назвать, Не безупречна плеч открытых кожа, И черной проволокой вьется прядь. С дамасской розой, алой или белой, Нельзя сравнить оттенок этих щек; А тело пахнет так, как пахнет тело, Не как фиалки нежный лепесток. Ты не найдешь в ней совершенных линий, Особенного света на челе. Не знаю я, как шествуют богини, Но милая ступает по земле. И все ж она уступит тем едва ли, Кого в сравненьях пышных оболгали. *(С.Я. Маршак)*	Умерь восторг, несдержанный пиит, Оставь сравнений несусветный вздор. Кого, скажи на милость, удивит, Что ярче солнца у любимой взор, И что уста краснее, чем коралл, Что грудь бела, дыханье как духи? — Бессмысленный, расхожий идеал… О женщине иной мои стихи: Пускай смугла, пусть голос низковат, Черноволоса, поступью тверда, — Я перед ней во многом виноват, Но лгать о ней не буду никогда. В земной обыкновенности своей Она богинь придуманных милей. *(Я.М. Колкер)*

С.Я. Маршак пытается сохранить построчную антитезу и переводит сонет максимально близко к оригиналу, что, безусловно, чревато определенными издержками. При такой переводческой стратегии утрируется земная сущность возлюбленной поэта, а это, на наш взгляд, неправомерно, поэтому мы предлагаем принципиально иной переводческий ход — усиление полемического запала за счет экспликации полемики с современными Шекспиру поэтами, а также за счет укрупнения антитезы, что позволяет сохранить большинство признаков и избежать утрирования.

Перелагая поэзию Ф. Тютчева на английский язык, переводчик не обязан принимать во внимание тот факт, что большинство стихотворений о природе, от которых, по признанию носителей русской культуры, буквально веет Россией, были написаны в Германии и вдохновлены немецкими пейзажами. «Русскость» Тютчева прежде всего в ритме, в тоне, в отношении к образной системе, что и следует учитывать и сохранять переводчику. Именно поэтому нельзя принять всерьез переводы стихотворений Тютчева, сделанные полуритмизированной прозой. Ср.:

Еще в полях белеет снег, А воды уж весной шумят — Бегут и будят сонный брег, Бегут и блещут, и гласят... Они гласят во все концы: «Весна идет, весна идет …»	The fields are still white with snow But the waters of spring are rising already, Flooding the sleeping earth, Sparkling beneath the sky. They call across the earth: Spring is coming, spring is coming! … **(***Internet. Anonymous***)**

И нет никакой надобности знать, когда и при каких обстоятельствах Тютчев вновь встретил женщину, которую он некогда любил. Важно другое — как передать форму и значение такой емкой лексической характеристики, как «*баснословные го-*

да». Компенсировать потерю образа, запечатленного в звуке, могут помочь лексические замены и текстуальный «смысл» английского звука [O:]: Ср.:

Я знал ее еще тогда, В те баснословные года, Как перед утренним лучом Первоначальных дней звезда Уж тонет в небе голубом…	I knew her since the days of yore, With no «after» and «before», Primeval ray of sunny fire Through skies of blue its way explored And made the Morning Star expire. (*Я.М. Колкер*)

В переводе объемность лексического сочетания «баснословные года» компенсируется за счет фонетических средств, а именно накопления звука [O:], чей русский эквивалент «о» занимает в данной фразе сильную позицию, приобретая текстуальный смысл. Но главное средство передачи смысла фразы — создание образа «надвременности» — «*the days of yore, with no «after» and «before», primeval ray»*.

Если анализировать перевод стихотворения Ф. Тютчева «Silentium», сделанный В. Набоковым, мы столкнемся с гораздо более сложными сопоставлениями. В. Набоков, понимая необходимость передачи «русскости» Тютчева, сохраняет ритм и построчную структуру произведения.

Silentium!

Молчи, скрывайся и таи
И чувства и мечты свои —
Пускай в душевной глубине
Встают и заходят оне
Безмолвно, как звезды в ночи, —
Любуйся ими — и молчи.

Как сердцу высказать себя?
Другому как понять тебя?
Поймет ли он, чем ты живешь?
Мысль изреченная есть ложь.
Взрывая, возмутишь ключи, —
Питайся ими — и молчи.

Лишь жить в себе самом умей —
Есть целый мир в душе твоей
Таинственно-волшебных дум;
Их оглушит наружный шум,
Дневные разгонят лучи, —
Внимай их пенью — и молчи!..

Silentium

Speak not, lie hidden, and conceal
the way you dream, the things you feel.
Deep in your spirit let them rise
akin to stars in crystal skies
that set before the night is blurred:
delight in them and speak no word.
How can a heart expression find?
How should another know your mind?
Will he discern what quickens you?
A thought once uttered is untrue.
Dimmed is the fountainhead when stirred:
drink at the source and speak no word.
Live in your inner self alone
within your soul a world has grown,
the magic of veiled thoughts that might
be blinded by the outer light,
drowned in the noise of day, unheard...
take in their song and speak no word.

Но при этом В. Набоков нарушает тон оригинала — прежде всего потому, что не учитывает особенностей значения некоторых английских слов и структур. Так, первая строка оригинала состоит из трех глаголов в повелительном наклонении, которые в совокупности выражают мысль: «*Самое сокровенное не открывай никому*». Это не приказ, а мягкий, убеждающий совет, причем эта тональность создается возвышенным регистром слова «*таи*» и накоплением качества гласного звука «*и*». В первой строке у Набокова также три глагола, но они звучат как приказ из-за того, что качество звучания меняется: увеличиваются паузы между глагольными фразами, из-за чего меняется ритм. Кроме того, значение слова «*скрывайся*» передано в его разговорном смысле «*lie hidden*» («*не высовывайся*») вместо более поэтичного «*не*

открывайся никому», поэтому «*lie hidden*» резко контрастирует с возвышенным синтаксисом первой фразы: «*Speak not*». Легкий ритм фразы «*таинственно-волшебных дум*» становится тяжелым в переводе: «*The magic of veiled thoughts that might …*» из-за того, что смещаются ударный и безударный слоги.

Если говорить о дальнейшем анализе этого в целом благополучного перевода, то можно сказать, что желание сохранить построчный смысл подводит автора тогда, когда он пытается передать на английском языке всем известную фразу «*Мысль изреченная есть ложь*». В английском переводе возникает синтаксическая неоднозначность: «*A thought once uttered is untrue*» («*Мысль, как только она высказана*» или «*мысль, высказанная один раз*»). Такая же неточность снижает поэтический тон в следующей фразе: «*Dimmed is the fountainhead when stirred*», потому что в современном английском языке слова «*fountain*» и «*fountainhead*» в первую очередь ассоциируются с искусственным источником, хотя могут означать и природный источник.

Итак, в*и*дение того, что делает поэтическое произведение произведением национальной литературы, простирается от знания культуро-обусловленных фактов до ощущения особенностей национального звучания речи. Мы ни в коем случае не отказываем В. Набокову в подобном национальном чувстве, но, желая быть буквалистски верным оригиналу, он невольно изменяет себе как поэт-переводчик. Вопрос: «Возможно ли было обойтись без потерь?» — правомерен, и ответ на него может быть только отрицательным. Потери неизбежны, но способы их компенсации могут сохранить адекватность и тона, и смысла. Это возможно, если сделать перевод более вольным, то есть уйти от сковывающих построчных обязательств. Рискнем вынести на суд читателя свой перевод:

Be silent, never speak your mind,
Let people seek but never find
The feelings that, like starry beams,
Will rise to feed your hidden dreams.
Be silent, never lift the spell,
Admire them but never tell.

How can a man, however smart,
Express the longings of his heart,
The secret wish to live or die?
Truth told in public is a lie.
Let inner springs in silence burst, —
The only springs to quench your thirst.

Your inner world should not release
The magic thoughts that give you peace.
They are afraid of brazen light,
Of life’s turmoil, of noise and spite.
The silent world, where you belong,
Will sing you its enchanting song.

Иногда изменения в содержании отдельных строк за счет приемов «опущения» и «добавления», по сути, не являются потерями и компенсациями, если правильно сохранен ритм как стержень, организующий строфу. Так, нельзя считать вольностью перевод первой строчки следующего стихотворения Тютчева, где опущено слово «*людские*» и добавлено слово «*torrents*».

В оригинале ритм в широком смысле, то есть упорядоченный повтор элементов, реализуется на нескольких уровнях: от звукового накопления мягкого «л’», ис-

полняющего функции ономатопеи, до лексического повтора и повтора инверсированной структуры «существительное + прилагательное». Последний характерен для русской народной поэзии, но этот прием вполне можно сохранить и в переводе, так как он не противоречит норме английской поэтической речи. В той же мере можно опираться и на аллитерацию, так как она издревле присуща исконной английской поэзии.

Слезы людские, о слезы людские,	Torrents of tears, oh torrents of tears,
Льетесь вы ранней и поздней порой …	Help poor humans survive and endure …
Льетесь безвестные, льетесь незримые,	Dropping invisible and unpredictable,
Неистощимые, неисчислимые, —	Dropping and dripping incessantly, constantly,
Льетесь, как льются струи дождевые	Dropping like torrents of rain inexhaustible,
В осень глухую, порою ночной.	Dripping in silence in autumn obscure.

(перевод Я.М. Колкера)

Строго говоря, вольным добавлением можно считать только вторую строчку перевода — «*Help poor humans survive and endure*». Здесь не только компенсируется потеря слова «людские», но и интерпретируется отношение поэта к людскому горю.

Возвращаясь к вопросу о фоновых знаниях, мы полагаем, что переводчику-профессионалу до некоторой степени безразличен многолетний спор о том, в каком порядке должны следовать сонеты Шекспира. Для установления связи между сонетами, а следовательно, для глубинного понимания сущности каждого из них, переводчик обязан прибегнуть к горизонтальному анализу, исходя из постулата о том, что звучание каждого сонета усиливается остальными и что все сонеты должны восприниматься как единое целое.

Если делить сонеты на группы, как это часто делают критики, то на первый взгляд сонеты одной группы не очень будут отличаться друг от друга. Может создаться впечатление, что Шекспир повторяется и, будучи мастером импровизации, рисует ту же картину, каждый раз немного изменяя палитру оттенков. Однако связь между сонетами не сводится к тематической близости. Их необходимо рассматривать как взаимосвязанные высказывания, каждое из которых имеет свою цель, понятную из типа повествования и коммуникативного намерения автора. «Каждый сонет связан с другими множеством незримых нитей — за счет выбора слов, системы образов, темы или же за счет расположения сонетов в прижизненном издании» [4, с. 4].

Так, в сонете 100 и далее, Поэт вновь и вновь просит Музу воспеть Красоту его Друга. Коммуникативное намерение сонета — убедить Музу помочь защитить Красоту, выставить Время на посмешище и заставить его отказаться от коварных планов.

В этом сонете тема развивается в трех «измерениях», или «проекциях»:

1. Поэт обвиняет Музу в том, что она попусту растрачивает силы, воспевая не заслуживающие того предметы («to lend base subjects light»), он пытается пристыдить ее и призывает снова воспеть его друга (8 строк).
2. Он просит Музу бросить вызов Времени (4 строки).
3. Муза может победить Время, восславив Красоту Друга поэта.

Можно сказать, что в сонете присутствует и четвертая «проекция» — проекция самой Красоты. И хотя это слово в сонете ни разу не упоминается, постулат напрашивается сам собой: воспетая в стихах, Красота может противостоять разрушительной силе Времени.

В сонете 101 коммуникативное намерение изменяется: даже вопреки воле Музы, Поэт хочет воспеть Красоту и таким образом увековечить ее. Тип высказывания — полемика, придающая сонету драматичность. На этот раз перед нами диалог между самим Поэтом и Поэтом, выступающим от лица Музы. Это позволяет Шекспиру показать тесную взаимосвязь Истины и Красоты.

В отличие от предыдущего сонета, где лишь угадывается тема Красоты, в сонете 101 эта тема становится основной. Сонет построен на противопоставлении, что вполне естественно для полемики как вида дискурса. Поэт определяет Красоту, прибегая к антонимии, то есть к описанию уродства. Изменение ракурса влечет за собой изменения в «проекциях».

1. В первых двух строках звучит упрек. При этом вторая строка привносит и другое «измерение» — она показывает, что Любовь поэта исполнена достоинства.
2. Часть сонета, развивающая эту вторую тему, одновременно выражает имплицитную оценку Красоты.
3. Третья же «проекция» — желание Поэта научить Музу, как увековечить красоту для грядущих поколений.

Неизбежное, хоть и незримое, четвертое «измерение» — это проблема хрупкости, воздушности и, как следствие, беззащитности Красоты.

Сонет 102 противоречит тому, что утверждалось ранее: поэт утверждает, что настоящая Любовь молчалива: чем сильнее чувство, тем меньше оно нуждается в огласке. Несмотря на это противоречие, сонеты 100, 101 и 102 составляют единое целое, просто сонет 102 помогает выровнять чаши весов, достичь баланса (который является одним из метаконцептов жизни). В то же время этот парадокс заставляет читателя увидеть тематическую взаимосвязь сонетов. Так, сонет 21 тоже утверждает, что любовь — не разменная монета.

В обоих сонетах (102 и 21) Шекспир развивает одну и ту же мысль, но с разных позиций: с позиции Поэта, который отказывается выставлять свою любовь напоказ, и с точки зрения Поэта, который отказывается воспевать любовь, дабы не притупить свежесть чувств. Тема предания любви огласке здесь также звучит, но лишь в качестве фона. В зависимости от того, что хочет сказать автор, меняется угол зрения, под которым рассматривается основная проблема.

В сонете 21 перед нами предстает негодующий Поэт, который сначала ниспровергает набившие оскомину образы любви и только потом говорит о своем отношении к Любви, объясняя, почему он не называет имя своей возлюбленной. В конце сонета он делает вывод о том, что Любовь — не предмет на ярмарке, к которому надо привлечь всеобщее внимание. И хотя о Красоте речь идет только в одной строке (10-й), тема Красоты пронизывает все стихотворение.

O, let me, true in love, but truly write,
And then believe me, my love is as fair
As any mother's child, though not so bright
As those gold candles fix'd in heaven's air: (21)

Святую беззащитность Красоты нельзя предавать. Сонет построен на контрасте между пафосно-вычурными образами, типичными для поэзии того времени (первые 7 строк) и нежным, почти воздушным образом, который появляется в третьей строке третьей строфы. Поэт — обвинитель, а на скамье подсудимых — те, для которых любовь — не более чем товар.

Суть конфликта, описанного в сонете 102, несколько иная, ведь Поэт сам отстаивает свое право молчать о своей Любви. Только две строчки сонета осуждают парадигму «любовь — товар», а восемь следующих призваны объяснить, почему Поэт держит свою Любовь в тайне. Воспевая Любовь, стараясь ограничить это чувство рамками условностей, Поэт рискует опошлить это чувство. В сонете не говорится о Красоте напрямую, она раскрывается в образе соловья и его песен. Хрупкая красота — не только в песне соловья, но и в отклике, который она пробуждает.

Сонеты 21 и 102 связаны с сонетом 130, в котором Поэт демонстрирует свое отвращение к высокопарным, напыщенным эпитетам, сравнениям, метафорам.

Скрытый смысл сонета 130 все тот же — неразрывность Истины и Красоты, — и Шекспир создает далекий от привычного идеала образ подлинной, земной Красоты. Для влюбленного Поэта истинная Красота — в искренности и естественности любимой женщины, и в этом она совершенна. Эта же идея развивается в сонете 127:

In the old age black was not counted fair,
Or if it were, it bore not beauties name;
But now is black beauties successive heir,
And beauty slander'd with a bastard's shame:
For since each hand hath put on nature's power,
Fairing the foul with art's false borrow'd face,
Sweet beauty hath no name, nor holy bower,
But is profaned, if not lives in disgrace.
Therefore my mistress' brows are raven black,
Her eyes so suited, and they mourners seem
At such who, not born fair, no beauty lack,
Slandering creation with a false esteem:
Yet so they mourn, becoming of their woe,
That every tongue says beauty should look so.

Согласно традиционным взглядам этот сонет — первый в серии посвященных смуглой леди, но этот факт почти не играет роли для переводчика, которого должен больше заинтересовать конфликт «придуманного, неодушевленного идеала эпохи Возрождения и неприукрашенной смуглой красоты». Последней и отдается предпочтение в сонете, так как «это единственная гарантия честности в наш век декоративной косметики» [5, с. 55]. Это тематическое новшество подготовлено многоплановостью повествования о Красоте.

Фоновые знания, безусловно, необходимы тогда, когда лирический герой представляет эпоху, а это, в свою очередь, является результатом исследований циклов поэтических произведений. Так, герой 154-х сонетов Шекспира — поэт эпохи Возрождения, человек, которого связывают ограничения любого рода. Он боится смерти, — но не потому, что боится умирать, а потому, что все его существо восстает против скоротечности человеческой жизни. Смерть для него унизительна. Может быть, именно неизбежность смерти помогает Шекспиру ощутить парадоксальность бытия, конфликтность жизни. Он борется со Временем, противопоставляя ему свое творчество. Затем, чувствуя, что этого недостаточно, избавляется от времени, растворяя его в вечности без начал и дат. А если нет дат, то нет и времени. Он победитель. Он вернется из прошлого. А время ограничено в своих возможностях: для него не существует прошлого. Сонет 30 («*When to the session of sweet silent thought …*») непосредственно связан с сонетом 60 («*Like as the waves make towards the pebbled shore…*»), где Шекспир жалеет Время, показывая его неизбежное одиночество. Не может быть двух параллельно текущих единиц времени. Для того чтобы новая минута наступила, предыдущая должна умереть. Парадоксальный характер мышления Шекспира — причина постоянного внутреннего конфликта. Он человек эпохи Ренессанса. Он неоднозначно относится даже к врагу. В своих сонетах Шекспир рассуждает о человеке как индивидууме, личности, о предназначении человека, о его опыте. Здесь речь не только о философии Шекспира, но и о взаимосвязи и, пожалуй, взаимозависимости всех его сонетов.

Нужны ли такие фоновые знания переводчику? В этом нет никаких сомнений. Дело в том, что многие критики склонны считать, что собрание сонетов Шекспира — это собрание литературных упражнений, которыми великий автор занимался, готовя себя к написанию пьес. Другие предпочитают говорить о разных авторах, пользовавшихся именем Шекспира, не желая афишировать свое имя. Но если исследовать

сонеты как дискурс, то вывод очевиден: все собрание сонетов (возможно, за исключением последних двух, которые, на наш взгляд, являются переводами) представляет собой коммуникативный блок, где каждый сонет есть тоже коммуникативный блок более низкого уровня членения [1; 2]. И на перевод сонетов влияет тот факт, что они — целостная структура, некое динамическое равновесие различных компонентов, где элементы структуры находятся не в линейных (синтагматических) отношениях, а сравнимы со словарными статьями своеобразного Тезауруса, лежащими в разных плоскостях, пересекающимися и взаимодействующими в разных системах координат.

Итак, фоновые знания, связанные с исторической эпохой, необходимы для предпереводческого анализа в тех случаях, когда от них зависит интерпретация оригинала и выяснение того, что необходимо сохранить, и того, без чего можно обойтись.

Таким образом, горизонтальные отношения между текстом предыдущих веков, его современным переводчиком и современным читателем, представляющим иноязычную культуру, складываются не за счет «осовременивания» произведения и не за счет нарочитой архаизации перевода, а за счет передачи тех черт авторского стиля, которые выделяли его на фоне современников и сохраняют его уникальность в последующих эпохах.

Список использованной литературы

1. Интернет. Сайт http:/www.adg-paris.org/title.asp?disc_id=07&titre_id=82 (Еще в полях…).
2. Колкер, Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке : дис. … канд. пед наук. — М., 1975.
3. Колкер, Я.М. Коммуникативный блок и сверхфразовое единство как инструменты выявления функций членения художественного текста на абзацы / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова // Иностранные языки в высшей школе. — Вып. 4. — Рязань, 2006.
4. Booth, S. An Essay on Shakespeare's Sonnets. Yale University Press, — N. H., 1969.
5. Finemann, J. Shakespeare's Perjured Eye. The Invention of Poetic Subjectivity in the Sonnets. — Los Angeles : University of California Press, 1986.

В.Н. Степанов

Статусы русского языка для изучающих переводоведение

«Самая большая ценность народа — его язык. Язык, на котором он пишет, говорит, думает. Думает!»

Д.С. Лихачёв

Для начала разговора о русском языке и его преподавании на переводческом отделении в вузе можно вспомнить и перефразировать высказывание американского философа Джорджа Сантаяны о роли общества — в таком трансформированном виде оно как нельзя лучше описывает отношение к родному (в данном случае русскому) языку на лингвистических специальностях: русский язык — как воздух, он необходим «для дыхания, но недостаточен для жизни». Думается, что все: и преподаватели, и студенты — согласятся декларировать

важность родного языка и его изучения для будущих переводчиков, но и не смогут отрицать недостаточность отводимых в соответствии с ГОСТом аудиторных часов для полноценного, глубокого курса русской грамматики (не говоря уже о русской фонетике, лексике, фразеологии, которым отведена участь дополнения к специализированным курсам по иностранным языкам, словно у них нет собственной специфики и предмета исследования).

Мы задались целью подсчитать статусы [1] русского языка, как они обозначены в действующем Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки дипломированного специалиста 620100 — лингвистика и межкультурная коммуникация для специальности 022900 — перевод и переводоведение [20].

Статус русского языка как учебного предмета представлен в разделе ГСЭ.Ф.01.1. курсом «Стилистика русского языка и культура речи», в рамках которого рассматриваются основные языковые процессы. В то же время такой ракурс изучения русского языка отличается определенной (объективной, как приходится признать, судя по названию дисциплины) узостью: в фокусе внимания оказываются лишь ортологическая и функционально-стилистическая парадигмы. Речь идет в первую очередь об изучении всего того, что касается функциональных разновидностей русского литературного языка, системы стилей, понятий нормы и кодификации и вариативности норм языка и речи.

Пожалуй, на этом список учебных предметов, в названия которых входит словосочетание «русский язык», заканчивается. Это положение вряд ли случайно, скорее, оно отражает принципиальную установку, закрепленную в ГОСТе.

Впечатление о стаффажном характере русского языка подкрепляется и тем, что в список требований к уровню подготовленности специалиста в области переводоведения (п. 7.1.) не вошли навыки владения родным языком и умения его теоретического осмысления. В этом пункте рассматриваются наиболее общие способности окончившего полный курс по специальности: уровень развития теоретического мышления специалиста, система представлений о связи языка, истории и культуры народа, о языковой системе как целостном, исторически сложившемся функциональном образовании, социальной природе языка, роли языка в жизни общества, системе изучаемых *иностранных* (курсив наш. — *Авт.*) языков и принципами ее функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации. Как показывает краткое перечисление положений, имеется в виду язык в целом, в состав которого родной язык как один из современных национальных языков входит на правах составляющей, но акцент тем не менее делается на изучение иностранных языков. Родной язык и обучение ему воспринимаются, по-видимому, как нечто само собой разумеющееся. «Остаточный» принцип в отношении к родному языку нам представляется неприемлемым. Ситуация требует вмешательства и радикальной коррекции. Декларация о том, что дисциплина «Стилистика русского языка и культура речи» относится к базовым (наравне с другими учебными предметами: «Физическая культура», «Отечественная история», «Философия»), указывает на то, что студенты получают в широком смысле общие представления о русском языке в рамках данного курса. Утверждение только о важности преподаваемого курса недостаточно, если речь идет о государственном языке страны, в которой живет и учится будущий специалист и язык которой будет (хотим мы этого или нет) его «рабочим» языком. Аксиоматизация изучения стилистики русского языка выступает фигурой умолчания по отношению к существующей, на наш взгляд, проблеме: в рамках данного курса не предполагается «глубокого», научного осмысления русского языка,

[1] Статус — «положение, состояние» (БТС, с. 1263).

имеющего собственную языковедческую традицию и методологию лингвистического анализа. Такое разорванное, «лоскутное» представление о русском языке свидетельствует об отсутствии в принципе научного плюрализма и неполноте лингвистического анализа.

Ситуация усугубляется и тем, что сегодня не развита система учебников по русскому языку, которые адресуются изучающим переводоведение. На сайте Учебно-методического объединения по образованию в области лингвистики [20] из 129 учебных пособий, получивших гриф Министерства образования и науки РФ и УМО в 2003—2004 годах, всего одно по русскому языку: Гордеева, О.И. Русский язык : сборник упражнений / О.И. Гордеева, З.И. Резанова ; Томский политехнический университет. — Томск, 2002.

Отсутствие специализированного курса грамматики русского языка, в рамках которого рассматривались бы уровни языковой системы, приводит к тому, что недочеты приходится устранять за счет дисциплин в других разделах ГОСТа, например, в национально-региональном (вузовском) компоненте и дисциплинах и курсах по выбору студента, устанавливаемых вузом. Например, в вузе, в котором работает автор статьи, введены две учебных дисциплины. На «Литературном редактировании» учащиеся знакомятся с принципами редактирования текстов, с разными видами редакторской правки и получают необходимые практические умения анализа, которые пригодятся им в будущей профессиональной деятельности. (Самой большой проблемой оказался пресловутый компьютерный текстовый редактор, привычка к которому у современных молодых людей сформировалась стойкая. Трудно убедить студентов пользоваться своими знаниями, а не искусственным интеллектом, пусть и самой последней модели). Принципы самостоятельного научного творчества и написания квалификационных работ с их уникальным стилем и структурой учащиеся осваивают в курсе «Написание квалификационных работ».

Статус русского языка как языка преподавания. Общим в современном учебном процессе в России является преподавание на государственном языке. Это положение в рамках рассматриваемого вопроса распространяется в том числе и на профессионально ориентированные дисциплины, которые читаются на русском языке. Преподаватели, ведущие эти дисциплины и обращающиеся к сопоставительному анализу языковых явлений, сами выступают «интуитивными» русистами, «только» (что недостаточно) носителями русского языка как родного. Во избежание неполноты характеристики языкового факта в профессиональную квалификацию преподавателя следовало бы включить и познания русского языка, которые не останавливаются на школьной или «лоскутной» вузовской программе. Правда, часто уровень подготовки студента по русскому языку не «дотягивает» до уровня преподавателя, и оттого не формируются необходимые требования к знаниям наставника. Но это служит слабым утешением. Времени на дополнительное изучение и углубление знаний будущих переводчиков в области русистики, которое естественно было бы предположить в сложившейся ситуации, в рамках прикладных дисциплин не предусмотрено.

Статус русского языка как средства общения. В учебном процессе студент задействует все виды речевой деятельности и формирует необходимые навыки чтения, письма, говорения, слушания. Становление индивидуального стиля переводчика происходит на фоне интерференции социо- и диалектных явлений в речевом тезаурусе учащихся. Оттачивание навыков речевого общения на иностранных языках предусмотрено на занятиях по дисциплинам «Практический курс первого и второго иностранного языка» (ОПД.Ф.04), «Практикум культуры речевого общения (первый и второй иностранный языки)» (СД.03). Соответствующее обучение на материале русского языка могло бы занимать ничуть не меньше часов, но в рамках существующего ГОСТа оно не предполагается.

Статус русского языка как средства метакомментария. Получение знаний о языковых явлениях в иностранных языках опосредуется русским языком. В результате на базе языковой личности (Ю.Н. Караулов) у человека возникает сложное структурное образование, которое позволяет рассматривать вторичные, третичные и так далее «ипостаси» личности. Научная квалификация преподавателей по специальностям «германские языки», «романские языки», «теория языка», «методика преподавания» и глубокие традиции российских переводческих школ позволяют предположить, что формирование «верхних» страт языковой личности происходит на достаточно высоком уровне. Поликодовый характер общения преподавателя и студента требует сбалансирования степеней владения в первую очередь родным языком, который выступает посредником в освоении иностранных и основой поликодовой личности.

Статус русского языка как средства формирования языковой картины мира. В отличие от рассмотренных выше, этот статус предполагает взгляд изнутри, с точки зрения учащегося, погруженного в языковую среду, и характеристику того, какие процессы развиваются в «голове» студентов. «Говорить, — писал О. Розеншток-Хюсси, — это значит распространять, передавать или стимулировать действия и события» [14, с. 128]. Такое представление о роли языка в жизни общества и в каждой из его сфер (образование — одна из них) не является преувеличением, оно продолжает философскую традицию, идущую от Платона, и находит подтверждение в размышлениях многих современных философов экзистенциализма [7; 15;] и диалогизма [3; 6].

Речь, в представлении Хайдеггера, является экзистенциально-онтологическим фундаментом языка и изначально связана с чувствованием и пониманием. Процесс речи конституируется через слушание, по отношению к которому прислушивание, или вслушивание, имеет способ бытия понимающего слушания [15, с. 169—174]. «В таком случае, — развивает эту мысль современный ученый-герменевт Поль Рикер, — понимание уже не является способом познания, а становится способом бытия, такого бытия, которое существует, понимая» [13, с. 10].

Гадамер [17; 18] рассматривает понимание как фундаментальную характеристику человека, как нечто, определяющее человеческое бытие даже в большей мере, чем мышление. Пониманию нами мира и самих себя предпослано определенное «предпонимание», уходящее своими корнями в языковую традицию, внутри которой мы находимся [18, с. 189—190], поэтому все феномены взаимосогласия, понимания и непонимания «суть явления языковые» [17, с. 174].

Экзистенциалистское представление о языке опирается на мысль Вильгельма фон Гумбольдта о том, что «в каждом человеке заложен язык в его полном объеме, что означает, что в каждом человеке живет стремление (стимулируемое, регулируемое и ограничиваемое определенной силой) под действием внешних и внутренних сил порождать язык, и притом так, чтобы каждый человек был понят другими людьми» [8, с. 78]. Эта мысль Гумбольдта позволила Хайдеггеру определить онтологическую суть знания (ведания) как «памятливость бытия» [15, с. 49] и охарактеризовать феномен вслушивания (прислушивания) как прислушивание к себе [15, с. 37].

Возможность воздействовать на человека с помощью речи издревле привлекала исследователей. Сократ, как сообщает об этом Платон в диалоге «Горгий», даже описывал особую науку — риторику, — которая, по словам А.Ф. Лосева, «должна быть сознательно проводимым искусством насаждения благих чувств» и, «основываясь на определенном образце для достижения «высшего блага», должна создавать в душе «строй и порядок» и приводить ее из состояния раздробленности в состояние цельности, на котором основывается и то ее совершенство, которое Сократ

называет законностью и законом» [12, с. 799] [1]. Задачу формирования и закрепления таких навыков вслушивания в себя, прислушивания к себе и окружающим выполняет курс риторики, который читается в качестве дисциплины по выбору. Ораторское искусство преподается и на других специальностях, но специфика работы с переводчиками учитывает особенности их будущей профессиональной деятельности и предполагает обращение к диалоговой форме публичного общения, к выстраиванию того, что Гадамер называл «общим полем говоримого» [18, с. 188; 7, с. 48).

На риторике студенты знакомятся с риторическим идеалом, в соответствии с которым основными качествами личности являются ’ηθος («обычай, нрав, характер, привычка»), λόγος («язык, речь, слово») и πάθος («состояние»). Платон первым описал структуру того феномена, который сейчас называют языковой личностью, и его основные составляющие — нравственно-этическое, речевое и эмоционально-чувственное начала.

Можно особо отметить еще одну категорию античной риторики (не вошедшую в состав классической риторической триады, но относящуюся к ней по духу и сути) — это категория ε’ιδος, ’ιδέα, τύπος («образ, образец, форма, очертание»). По-видимому, именно в соответствии с ней Сократ выбрал в качестве основы своей «дидактики» личный пример философа, политика, оратора, наставника и духовного учителя.

В рамках данной учебной дисциплины удается закрепить полученные студентами навыки анализа, умение их структурировать и трансформировать в приемлемые для данной культуры языковые коды. Залогом успеха индивидуального публичного выступления является способность человека учитывать ожидания аудитории и действовать в соответствии с ними. На последнем этапе перед публичным выступлением основное внимание уделяется тому, как в речи выступающего воплощаются его знания, речевые навыки и способность захватить и удерживать внимание слушателей и зрителей.

Статус русского языка как средства воздействия. В 1975 году Ролан Барт в своей статье «Война языков» рассматривал проблему связи языка и речи, мысли и идеи, власти и подавления людьми друг друга в процессе общественной практики и предложил понятие «власть языка» [2]. Розеншток-Хюсси в книге «Речь и действительность», вышедшей в свет в 1969 году, перечисляет «четыре особенности всякого высказывания: власть, мощь, авторитетность, вера и облагораживающее воздействие человеческой речи» [14, с. 49].

Тонкости использования русского языка как средства воздействия и приемы достижения эквивалентности перевода студенты рассматривают в спецкурсе «Речевое воздействие в рекламе». Пятикурсники знакомятся с современными достижениями в области персуазивного, суггестивного и провокативного дискурсов на материале текстов массовой коммуникации, в которых встречаются явления, лежащие глубже национальных особенностей отдельных языков.

Феномен провоцирования как самостоятельный объект анализа является воплощением власти языка в речевом общении — навыком воздействовать на психику

---

[1] Ученик Платона, Аристотель, также считал риторику искусством, которое соответствует диалектике и является как бы «отраслью диалектики и той науки о нравах, которую справедливо назвать политикой» (Аристотель, 1978, с. 20]. В «Никомаховой этике» он называет риторику способностью (вместе со стратегией и экономикой), которая служит политике как наиболее общей науке. Эта мысль древнегреческого философа была подхвачена в XX веке Ойгеном Розеншток-Хюсси, который, в частности, писал так: «Язык, логика и литература <…> определяют судьбу общества и выражают все политические перемены; они воплощаются в действительности и изменяют действительность» [14, с. 12]. В первой книге «Риторики» Аристотель определяет риторику как «способность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета» [1, с. 19] и утверждает с пафосом: «пользование словом более свойственно человеческой природе, чем пользование телом [1, с. 18].

собеседника с помощью речи, ретранслировать ему демонстрируемое психологическое состояние с целью вызвать в нем аналогичное демонстрируемому внутреннее состояние. Этому навыку нигде не обучают, но он успешно усваивается человеком в процессе овладения родным языком и богатым, накопленным многими предшествующими поколениями коммуникативным опытом на этом языке. В феноменологии, в частности [19], знаковый характер человеческой коммуникации описывается с опорой на понятие интерсубъективности, которое введено Гуссерлем в работе «Картезианские размышления»: «Вещи, используемые в качестве знаков, пронизаны вторым слоем интерсубъективных отсылок, существенно отличающихся от первого. Первый слой отсылок направлен на других, потенциальных субъектов, которым я передаю свое собственное восприятие вещи. Второй слой включает подлинных субъектов, которые раньше меня наделили вещи новым свойством — быть инструментом обозначения и коммуникации» [16, с. 23]. Эффективность провоцирования в человеческой коммуникации и высокая степень усваиваемости (синестезии) провокативных навыков объясняются тем, что, во-первых, язык является интерсубъективным коммуникативным средством, а во-вторых, многоуровневая структура смысла провоцирования оказывается очень притягательной для рецепции, поскольку «решающим в восприятии является не сенсорная данность в ее грубой материальности, а то, что за ней подразумевается, другими словами, схватывается, «апперципируется» [16, с. 18].

Человеческий поступок, как утверждает психолог В.Ф. Петренко, «полимотивирован» [11, с. 227], а речевое общение полиинтенционально [5]. Провоцирование предполагает не просто иерархию мотивов высказывания, но имеет явные и скрытые мотивы и намерения, а анализ и разбор примеров провокативного позволяет формировать навыки выявления и интерпретации намерения человека.

Провоцирование использует тот символический и — шире — семиотический механизм, который описал Аристотель, утверждавший, что «удачные выражения получаются из метафоры по аналогии и из оборотов, изображающих вещь наглядно» [1, с. 145]. Наглядность в представлении Аристотеля имеет много общего с описанием в понимании Матураны, который пишет: «Целая серия коммуникативных описаний сама по себе может являться коммуникативным описанием. Будучи завершенной, она в целом может ориентировать слушателя на видение с точки зрения, обусловленной тем состоянием, к которому она сама же его и привела» [10, с. 121]. Современная герменевтика стремится свести «анализ языка к семантике показанного-скрытого, к семантике многозначных высказываний» [13, с. 17]. Профессиональные навыки переводчиков, приобретаемые в условиях данного курса, позволяют обсуждать и воплощать в тексте информацию в соответствии со схемой: «произношу/ не произношу», «акцентирую/не акцентирую».

Статус русского языка как основы профессиональной компетенции переводчика. Русский язык для переводчиков является рабочим языком, на котором они думают, пишут, говорят и воспринимают информацию извне. Апелляция к этому статусу просматривалась, когда речь шла о других позициях русского языка. Пресуппозиционализация данного утверждения наводит на мысль о сокрытии проблемы (по принципу «в тихом омуте»). Действительно, стоит задуматься, что такое «рабочий язык» для переводчика, какова его онтология и как он формируется и существует.

Рассмотренное нами в данной статье явление статусности русского языка позволяет увидеть проблему, которая давно существует в подготовке специалистов-переводчиков (правда, эта специальность лишь частный пример). Существующая практика указывает на принципиальный характер этого явления. Наш короткий обзор предлагает прагматически взглянуть на родной язык как не просто на комплекс-

ное лингвистическое явление и объект специального исследования, но на одну из профессиональных компетенций переводчика.

Список использованной литературы

1. Аристотель. Риторика // Античные риторики / под ред А.А. Тахо-Годи. — М., 1978. — С. 15—164.
2. Барт, Р. Избранные работы. — М., 1989.
3. Бахтин, М.М. Собрание сочинений. — Т. 5 : Работы 1940 — начала 1960-х годов. — М., 1996.
4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 2001.
5. Борисова, И.Н. Замысел разговорного диалога в структуре коммуникации // Культурно-речевая ситуация в современной России. — Екатеринбург, 2000. — С. 241—272.
6. Бубер, М. Я и ты. — М., 1993. — 175 с.
7. Гадамер, Г.Г. Актуальность прекрасного. — М., 1991. — 367 с.
8. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. — М. : Прогресс, 1984. — С. 37—298.
9. Лихачев, Д.С. Раздумья. — М. : Детская литература, 1991.
10. Матурана, У. Биология познания // Язык и интеллект : сборник. — М., 1996. — С. 95—142.
11. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. — М., 1997. — 400 с.
12. Платон. Собрание сочинений : в 4-х т. — М., 1990. — Т. 1. — С. 575—612.
13. Рикер, П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. — М., 1995. — 416 с.
14. Розеншток-Хюсси, О. Речь и действительность. — М., 1994. — 224 с.
15. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге. — М., 1991. — 192 с.
16. Холенштайн, Э. Якобсон и Гуссерль (К вопросу о генезисе структурализма) // Логос. — 1996. — № 7. — С. 7—40.
17. Gadamer, H.G. Semantik und Hermeneutik // Gesammelte Werke. — Tübingen, 1986. — Bd. 2. — S. 174—183.
18. Gadamer, H.G. Sprache und Verständnis // Gesammelte Werke. — Tübingen, 1986. — Bd. 2. — S. 184—198.
19. Holenstein, E. Jakobson und Husserl. Ein Beitrag zur Genealogie des Strukturalismus // Tijdschrift foor Filozofie, 35eJaargang, № 3. — Sept. — 1973. — S. 560—607.
20. www.linguanet.ru/umo

Раздел III

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ И КОНТРОЛЮ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

И.С. Идилова

Опытная проверка эффективности технологии формирования готовности школьников к адаптации в языковом вузе в процессе профильного изучения предмета «Иностранный язык»

Данная статья посвящена описанию эксперимента по апробированию модели и технологии формирования готовности школьников к адаптации в лингвистическом вузе в процессе изучения иностранного языка на профильном уровне, созданию необходимых педагогических условий для эффективной учебной деятельности, направленной на повышение уровня готовности школьников к адаптации в вузе.

Разработанная нами модель готовности выпускников гуманитарно-языковых классов к адаптации в вузовском пространстве подразумевает профориентационный компонент (включая профессиональное самоутверждение и мотивацию, знакомство с «профессиональными» видами деятельности), прагматический (развитие иноязычной коммуникативной компетенции, включая речевую, языковую, социокультурную, информационную, компенсаторную и учебно-познавательную, расширение кругозора школьников в области страноведения и литературы англоязычных стран, а также межкультурной коммуникации) и социально-личностный (формирование ценностей, личностных качеств и свойств, характеризующих коммуникативную личность, необходимых для адаптации и успешного сотрудничества и взаимодействия в коллективе; развитие умений, связанных с рефлексией, способностью к самооценке и саморазвитию).

Данный эксперимент проводился на базе лицея № 4 города Рязани в гуманитарно-языковых и гуманитарно-правовых классах и охватывал последние два года обучения в школе. В ходе эксперимента ставились и решались следующие задачи:

— разработать содержание формирования готовности школьников к адаптации в языковом вузе при изучении иностранного языка на профильном уровне;

— выявить, обосновать и апробировать основные пути формирования готовности школьников к адаптации в профильном вузе в ходе изучения иностранного языка;

— разработать критерии и показатели уровня сформированности готовности школьников к обучению в языковом вузе;

— провести сравнительный анализ динамики формирования готовности к адаптации в языковом вузе школьников в экспериментальных и контрольных группах.

В процессе констатирующего эксперимента было обнаружено, что, с одной стороны, степень информированности учащихся 10-х классов в области лингвистики, страноведения, литературоведения и межкультурной коммуникации, личностных качеств и свойств, необходимых для успешной адаптации, сотрудничества и взаимодействия в процессе учебной деятельности при изучении иностранного языка был относительно идентичным и достаточно невысоким во всех группах. С другой стороны, наблюдался большой разрыв между уровнями сформированности коммуникативной компетенции членов вновь организованных профильных групп. Все это свидетельствовало о необходимости целенаправленного формирования готовности школьников к обучению в языковом вузе посредством образовательной области «Иностранный язык».

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие проблемы:

— различный уровень сформированности коммуникативной компетенции у учащихся группы;

— недостаточная степень информированности в области лингвистики, страноведения, литературоведения и межкультурной коммуникации;

— неуверенность в правильности сделанного выбора в плане выбора профиля и дальнейшего профессионального самоопределения;

— недостаточная сплоченность группы, некомфортная психологическая атмосфера на занятиях;

— пассивность некоторой части учащихся на занятиях, связанная с боязнью сделать ошибку, быть непонятым;

— возникновение межличностных конфликтов среди студентов;

— монополизация права голоса наиболее подготовленным и активным из учащихся при выполнении групповых заданий;

— негативная реакция обучаемых на анализ и ошибки;

— неумение анализировать, давать оценку и самооценку.

С учетом полученных данных был проведен формирующий эксперимент.

Педагогическая деятельность по формированию готовности учащихся экспериментальных групп к адаптации в вузе в процессе изучения иностранного языка велась в соответствии с выделенными нами направлениями: практическим, профориентационным и социально-личностным. Все направления работы были взаимосвязаны, но на каждом этапе каждое из направлений имело свои особенности и приоритеты.

В процессе работы над данной темой автором были разработаны и апробированы курсы «Литература Великобритании и США» (2000), «Домашнее чтение» (2003), «Электронные образовательные проекты и межкультурная коммуникация» (2002), а также «Технология развития динамики группового взаимодействия при обучении речевой деятельности на уроках английского языка в старших классах» (2001)

В ходе нашего эксперимента формирование выделенных нами трех компонентов подготовки школьников к обучению в вузе велось посредством профильных курсов «Английский язык», «Страноведение Великобритании и США», «Литература Великобритании и США», кроме того, учащимся были предложены элективные курсы «Электронные образовательные проекты и межкультурная коммуникация», «Рязань, мой город» (автор Н.П. Жильцова), «Трудности английской грамматики», которые служили для дальнейшего одновременного взаимосвязанного формирования выделенных нами компонентов готовности школьников к обучению в языковом вузе.

На первом этапе реализации нашей модели, в 10 классе, учебный процесс включал профильные курсы «Английский язык» (6 часов), «Литература Великобритании» (2 часа) и вышеобозначенные курсы по выбору. Названные профильные и элективные курсы служили средством формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, включая формирование лингвострановедческих, литературоведческих знаний и кросскультурной грамотности.

Профориентационный компонент нашей модели реализовывался посредством всех выше перечисленных курсов, различных форм и способов организации обучения иностранному языку. Однако на первом этапе наши усилия концентрировались на том, чтобы помочь учащимся утвердиться в правильности выбранного профиля, повысив их мотивацию к изучению английского языка за счет интересных инновационных форм работы, актуального, личностно ориентированного содержания обучения, а также на ознакомлении учащихся с профессиональными видами деятельности. В социально-личностном аспекте реализации модели на первом этапе акцент делался на создание комфортной обстановки в процессе обучения; на формирование группы, преодоление внутригрупповых противоречий, затрудняющих учебную коммуникативную деятельность школьников; на развитие таких личностных качеств, которые характеризуют коммуникативную личность и определяются нами как необходимые для успешного сотрудничества в группе (ответственность, умение слушать, готовность помочь и т.д.).

На втором этапе реализации нашей модели, в 11-м классе, наполнение профильного компонента процесса обучения отличалось введением вместо «Литературы Великобритании» курсов «Литература США» (1 час) и «Страноведение Великобритании и США» (1 час). Прагматический компонент реализации данной модели отличался на этом этапе формированием более сложных умений, в ходе нашего эксперимента чаще использовались проблемные и интерактивные методы и приемы, ярче была выражена профессиональная направленность за счет более частого использования «профессиональных» форм работы в соответствии с нормативными требованиями, предъявляемыми к учебному процессу в профильных классах [1].

Реализация профориентационного компонента модели подготовки школьников филологических классов к обучению в языковом вузе на данном этапе характеризовалась повышением профильной мотивации, дальнейшим развитием профессиональных умений.

Как уже отмечалось, реализация модели подготовки школьников филологических классов к обучению в языковом вузе осуществлялась в ходе профильных и элективных курсов: «Английский язык», «Литература Великобритании и США», «Страноведение», «Электронные образовательные проекты и межкультурная коммуникация» и др. В курсе «Английский язык» огромное значение придавалось личностно ориентированному содержанию обучения английскому языку. В ходе эксперимента широко использовался учебный материал, содержащий морально-этические, логические и другого рода проблемы или позволяющий учителю привлекать проблемные методы обучения. В практический курс английского языка были введены такие личностно значимые темы, как «Русский и американский стили жизни», «Права детей», «Декларация прав человека», «Синдром привыкания к Интернету — привычка или болезнь?», «Безработица — проблема общества или личности?», «Обман и воровство», «Проблема отцов и детей», «Зачем мы ходим в школу?», «Пропавшие люди — почему они бросают семьи?», содержащие в себе моральные проблемы и являющиеся хорошим материалом для организации общения с использованием проблемных, интерактивных, личностно ориентированных методов. Коммуникативная компетентность обучаемых формируется через их вовлечение в процесс межличностного взаимодействия при решении широкого круга значимых, реали-

стических, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает уверенность в себе.

Кроме того, в профильном курсе английского языка в ходе нашего эксперимента мы опирались на созданную ранее и апробированную «Технологию развития динамики группового взаимодействия при обучении речевой деятельности на уроках английского языка в старших классах», которая наряду с развитием коммуникативной компетенции направлена на решение проблем во внутригрупповых взаимоотношениях, на создание комфортной психологической атмосферы в процессе обучения, на развитие личностных качеств и свойств школьников, неразрывно связанных с эффективным взаимодействием в процессе учебной деятельности. Необходимость использования этой технологии вызвана особой актуальностью проблемы внутригрупповых взаимоотношений во вновь организованных группах, с чем мы сталкиваемся в 10-м классе профильной школы, когда учащимся приходится адаптироваться в новых классных коллективах. С одной стороны, эта особенность профильной школы может рассматриваться как негативный фактор, с другой — она помогает формированию умений школьников адаптироваться в новом коллективе, что является неотъемлемой частью социально-личностного компонента готовности школьников к адаптации в вузе. Однако, как подтвердил наш эксперимент, процессом «вхождения в профильную школу» нужно руководить, целенаправленно развивая способность школьников к адаптации, неотъемлемой частью которой являются коммуникативная компетенция и выделенные нами личностные качества и умения.

Следует заметить, что учащиеся старших классов осознают значимость эффективного взаимодействия в группе на уроках иностранного языка. По результатам анкетирования десять из двенадцати учащихся 10-го класса признали, что групповая форма организации учебной деятельности на уроках наилучшим образом способствует овладению иностранным языком, так как она дает возможность сравнить свою точку зрения с мнением одноклассников, научиться самостоятельно мыслить и принимать решения, говорить по-английски в естественных условиях, научиться взаимодействовать в коллективе, помогая друг другу, уважая каждого как личность, помогает преодолеть неуверенность в себе. Учащиеся также отмечали, что для полноценного общения в группе необходимы такие личностные качества, как тактичность, готовность помочь товарищу, самоуважение, умение слушать, убеждать и др.

Реализуя социально-личностный аспект нашей модели подготовки учащихся к адаптации в вузе, мы уделяли особенно большое внимание групповым формам работы, умению учащихся толерантно и тактично относиться к чужому мнению, слушать друг друга, проявляя уважение, брать на себя ответственность, избегать или преодолевать межличностные конфликты.

Мы также столкнулись с проблемой, когда учащиеся с заниженной самооценкой, низким уровнем владения языком в новой группе боялись говорить, не принимали полноценного участия в процессе общения из-за боязни сделать ошибку, быть непонятыми. Учитывая тот факт, что подобные ситуации возникают и во время адаптационного периода в вузе, мы уделяли им особое внимание и на первом этапе реализации нашей модели на занятиях считали необходимым:

— применять принцип дифференциации по уровню подготовленности учащихся: чаще организовывать работу в смешанных группах, когда в ходе выполнения задания наиболее подготовленные учащиеся брали на себя роль консультантов, а учащиеся с наименее развитой коммуникативной компетенцией могли воспользоваться помощью других членов группы и иметь больше времени на подготовку своей части ответа. В результате такой организации наименее подготовленные учащиеся чувствовали себя более уверенно, пропадала боязнь говорить, а наиболее подго-

товленные члены группы находили применение своим знаниям и брали на себя ответственность за успешное выполнение задания;

— проводить рефлексию, анализировать с учащимися проблемы группового взаимодействия, показывая, что они разрешимы и что доброжелательное отношение, поддержка и помощь членов группы играют не последнюю роль в успешности каждого отдельного учащегося.

При такой организации учебного процесса реализация социально-личностного компонента нашей модели происходила в процессе взаимодействия, направленного на решение коммуникативной или проблемной задачи, с одновременным развитием коммуникативной компетенции, поэтому вполне понятно использование в данном курсе широкого спектра интерактивных видов деятельности.

Реализуя прагматический и социально-личностный аспекты модели формирования готовности старшеклассников к обучению в профильном вузе и принимая во внимание огромный развивающий и воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык», мы разработали, подобрали и использовали ряд специальных заданий, которые вместе с развитием коммуникативной компетенции были призваны способствовать формированию свойств и качеств, характеризующих коммуникативную личность, способную адаптироваться и эффективно сотрудничать в коллективе

Широкое использование на занятиях ролевых игр, дискуссий, обсуждений и анализа конфликтных ситуаций наряду с развитием коммуникативной компетенции способствовало формированию положительных взаимоотношений учащихся, помогало школьникам самоутверждаться, воспитывало уверенность в себе и другие личностные качества.

Поскольку в ходе эксперимента мы реализовывали как практический, так и социально-личностный компоненты нашей модели, рефлексия включала два взаимосвязанных аспекта:

1) анализ и оценка самими учащимися речевой деятельности (своей и других членов группы);

2) отслеживание и обсуждение учащимися динамики группового взаимодействия при изучении английского языка.

Эти аспекты неразрывно связаны, поэтому итоги урока (изучения темы, полугодия) иногда подводились по обоим аспектам одновременно с использованием специально разработанных приемов и видов деятельности.

В ходе реализации модели мы использовали два вида рефлексии:

1. *Текущая*: подведение итогов урока с использованием приемов «Честно говоря», «Комплименты», «Оцени себя», «Оцени свой урок» и др. (подобные задания см. в [3]). Такие приемы рефлексии давали учителю возможность увидеть состояние взаимоотношений в группе глазами учащихся.

2. *Итоговая:* урок-обсуждение динамики группы за прошедший период; психологическое тестирование на английском языке.

Оценка сформированности коммуникативной компетенции предполагала выставление традиционных оценок и осуществлялась в соответствии с требованиями к уровню обученности учащихся профильных классов по английскому языку. При этом сами учащиеся привлекались к оцениванию ответов других членов группы с использованием «Оценочных карт».

Примером рефлексивно-оценочного вида деятельности, использовавшегося в рамках нашего эксперимента, может служить следующая форма организации контроля устных монологических высказываний учащихся: класс делился на 2—3 группы. Группа А — учащиеся, готовившиеся отвечать. Группы Б и В — учащиеся, которые слушали, совещались и выставляли отвечающим оценки в соответствии с критериями, представленными в «Оценочных картах». Учитель также выставлял свои

оценки по каждому критерию каждому учащемуся. Оценки сравнивались, подсчитывались баллы за каждый ответ, выставлялась общая оценка. Подсчет и присуждение определенного количества баллов за ответ на каждом зачете позволял учащемуся и учителю проследить развитие речевых умений и языковых навыков и являлся более гибким способом оценивания, чем пятибалльная система.

Как отмечалось выше, в ходе нашего эксперимента поставленные цели осуществлялись не только посредством практического курса английского языка, но и посредством выделенных в учебном плане в качестве профильных курсов «Художественная литература Великобритании и США», «Страноведение», «Электронные образовательные проекты и межкультурная коммуникация».

Курс «Художественная литература Великобритании и США» использовался прежде всего для повышения кросскультурной грамотности учащихся одновременно с совершенствованием иноязычных умений и навыков, а также способствовал всестороннему развитию личности учащегося. В значительной степени посредством данного курса учитель готовил учащихся к восприятию филологических курсов вузов, давая начальные представления об основных литературных течениях, наиболее значительных авторах англоязычных стран, об интерпретации и стилистическом анализе текстов.

Обсуждение произведений на морально-этические, культурно-бытовые и социальные темы позволяло не только развивать коммуникативную компетенцию учащихся, но и формировать такие личностные качества, как позитивное мышление, искренность и открытость, ответственность, стремление к преодолению стереотипов, умение преодолевать межличностные конфликты. Старшеклассники учились самостоятельно работать со словарями и справочной литературой, излагать мысли, собственную точку зрения, совершенствовали умения мыслительной деятельности (анализировать, сравнивать, делать выводы, приводить аргументы, вычленять главное и второстепенное и др.). В процессе изучения данного курса формировались следующие литературно-теоретические знания и умения:

— знание основных эпох и направлений английской и американской литературы; основных видов и жанров английской и американской литературы; ведущих представителей того или иного направления; основных средств художественной выразительности (метафора, гипербола, сравнение, эпитет, аллегория) и умение их использовать для характеристики стиля писателя;

— умения смысловой переработки анализируемого текста, а именно умения выявить основную идейную, эстетическую и эмоциональную информацию текста, смысловые вехи; соотносить отдельные части текста и другие; умения интерпретации текста (способность охарактеризовать основные стилистические особенности, образы литературных героев; соотнести художественное произведение со своим личным опытом; изложить основное содержание прочитанного; определить главную мысль; выразить свое отношение к поступкам героев и др.); способность выполнить письменные творческие задания на основе или в связи с прочитанным (написать сочинение, сценарий, начало/конец истории);

— элементарные умения и навыки художественного перевода (подбор лексического или грамматического эквивалента, осуществление лексических или грамматических трансформаций), что служило своеобразной пробой сил в «профессиональном» виде деятельности и одновременно служило реализации профориентационного аспекта разработанной нами модели.

В лингвистическом аспекте использование данного курса в учебном процессе способствовало развитию языкового и социально-культурного компонентов коммуникативной компетенции, обогащая учащихся знанием языковых реалий, безэквивалентной лексики, фоновой лексики, связанной с той или иной литературной эпохой,

а также знанием обычаев, нравов, традиций и основных исторических событий, на фоне которых разворачивалась творческая деятельность писателей. Несомненно, такой курс в значительной мере способствовал подготовке учащихся к восприятию более углубленного вузовского курса литературы стран изучаемого языка.

Нам представляется немаловажным то, что обучение данному курсу проводилось отчасти по вузовской методике, что также готовило учащихся к восприятию вузовских курсов. Данный учебный предмет подразделялся на блоки, каждый из которых включал лекцию учителя с использованием прилагающегося компьютерного курса (презентации в формате PowerPoint) или фиксацией новых слов на доске, что облегчало задачу записи лекции на слух и в то же время готовило школьников к вузовским формам работы. Обсуждалось творчество автора, наиболее яркие произведения, стиль, краткое содержание произведения, избранного для чтения и анализа, его краткий литературный анализ. Последующие два урока отводились на семинары и практические занятия, которые включали беседу по прослушанной лекции, просмотр и анализ видеосюжетов, работу с прочитанным дома отрывком из выбранного произведения, его анализ, а также групповые и индивидуальные проекты по предложенной тематике.

В процессе учебного курса «Страноведение» формировалось представление о мире как о едином пространстве во всем многообразии национальных культур, где английский язык выступает как основное средство международного общения; воспитывалось толерантное мышление, культура взаимодействия. Школьники учились определять специфические ценности нации, объяснять национальные черты характера, описывать наиболее важные достижения культурной жизни в различных сферах деятельности, объяснять, как общественные нормы и ценности влияют на развитие экономики и политики, определять причины появления стереотипов и мифов, выявлять культурные различия, способствующие появлению стереотипов, оценивать явления другой культуры в аспекте общечеловеческих ценностей и т.д.

В процессе проведения эксперимента во всех профильных курсах широко применялся метод проектов, основными этапами которого являются: «постановка проблемы — определение путей ее решения и характера личного участия в этом — поиск нужной информации — ее организация/оформление в целях предъявления другим участникам проекта — ее коллективное обсуждение — коррекция, поиск дополнительной информации — оформление конечного продукта (реферат, доклад, коллаж и т.п.) — подготовка выставки, конференции и так далее — презентация продукта с приглашением гостей (учащихся других классов/школ, учителей и др.)» [2].

Именно эта технология в наибольшей степени нацелена на развитие адаптивных и коммуникативных свойств личности школьников, их самостоятельности, творчества. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный. Метод проектов способствует активизации всех сфер личности школьника — его интеллектуальной и эмоциональной сфер и сферы практической деятельности, а также позволяет повысить продуктивность обучения, его практическую и профессиональную направленность. Проектная деятельность может быть реализована применительно как к общекультурной тематике, так и к профильной. При этом значительное место занимает поиск школьниками дополнительной информации, в том числе ориентированной на выбранный профиль: это могут быть научно-популярные тексты из зарубежных источников (ресурсов Интернет, газет, журналов, энциклопедических словарей, справочников и т.п.).

Обработка информации в целях ее презентации предполагает ее обобщение и развитие таких творческих умений, как умение представить отобранную информацию в виде презентации PowerPoint или какой-либо другой электронной публикации, таблицы, схемы и т.п.

Таким образом, в контексте реализации нашей модели вышеназванные курсы способствовали помимо развития коммуникативной компетенции развитию навыков организации самостоятельной работы, поиска информации в различных печатных и электронных источниках, ее редактирования и оформления, а также презентации на английском языке с использованием разного рода наглядности и видеоматериалов. Этой же цели служил элективный курс «Электронные образовательные проекты и межкультурная коммуникация» («ЭОП и МКК»), являющийся интегративным курсом учебных дисциплин «Английский язык» и «Информатика», а также готовивший учащихся к восприятию вузовской дисциплины «Основы межкультурной коммуникации». Поскольку мы живем во время невиданного ускорения научно-технического прогресса, когда владение необходимой информацией становится важнейшим инструментом в любой сфере человеческой деятельности, важнейшая задача как школы, так и вуза — научить подрастающее поколение жить в информационном мире. Владение информационными и телекоммуникационными технологиями расширяет возможности в совершенствовании языковой компетенции и умений межкультурной коммуникации. Использование информационных технологий в сочетании со знаниями и умениями в области иностранных языков позволяет учащимся получать неограниченный доступ к источникам информации, осуществлять ее поиск и переработку, что, безусловно, важно в контексте подготовки учащихся к обучению в вузе.

В данном курсе основополагающей была интерактивная проектная методика, ориентированная на самостоятельную (индивидуальную, групповую) учебную деятельность, предполагающую использование исследовательских и поисковых методов, творчества, работы с разнообразными источниками информации, несущими вариативные точки зрения.

В ходе курса учащиеся под руководством учителя создавали электронные проекты, представлявшие собой многостраничные публикации в программе Publisher или презентации в программе PowerPoint по различным проблемам, связанным с межкультурным общением на английском языке. Темы электронных публикаций, сформулированные в виде проблемы, предлагались учителем так, чтобы учащиеся, работая индивидуально или в группах, осуществляли поиск необходимой информации, искали решение поставленной задачи. В процессе нашего эксперимента список тем, предлагаемых учителем для разработки ЭОП, включал не только темы, непосредственно направленные на развитие компетенций межкультурного общения, но и был расширен за счет литературно-страноведческой тематики.

Работа над электронной публикацией начиналась с выбора тем, формирования групп по интересам, распределения ролей в группах, планирования содержания и разработки структуры проекта. Затем учащиеся включались в поиск информации, работали над содержательной и технической сторонами проекта, готовили его презентацию. В итоге каждая группа представляла свою электронную работу на иностранном языке, освещая как ее содержательную, так и техническую стороны, остальные же являлись «экспертами», оценивающими работу группы по критериям, предложенным учителем, а также включались в обсуждение проблем МКК по плану, предложенному учителем. В конце года проводился конкурс на лучший электронный проект на английском языке.

Очевидно, что данный курс помимо формирования компонентов коммуникативной компетенции, а также других ключевых образовательных компетенций в значительной мере направлен на реализацию социально-личностного компонента нашей модели, формирование системы ценностей, развитие умения сотрудничать в группе в процессе совместной речемыслительной деятельности.

Таким образом, реализация трех компонентов модели подготовки учащихся к обучению в вузе проходила в экспериментальных группах посредством выше-

упомянутых профильных курсов на основе личностно ориентированного подхода к обучению.

В благоприятной психологической атмосфере в ходе нашего эксперимента было возможным привлекать самые разнообразные формы учебно-воспитательной работы, соответствующие целям и образовательным потребностям учащихся. Следует заметить, что личностно ориентированный подход к обучению предполагает широкое использование интерактивных видов деятельности, заданий проблемного, творческого характера. Приемами обучения иностранному языку в нашем эксперименте являлись ролевые игры, дискуссии, обсуждение ситуаций, анализ конфликтов, групповые проекты и другие интерактивные задания, способствующие развитию таких личностных качеств учащихся, как самоуважение, доверие друг к другу, искренность и открытость, потребность в общении, стремление к самовыражению, преодолению стереотипов и боязни нестандартных решений и др.

Учащиеся экспериментальных групп в ходе проведения рефлексии подчеркивали значимость комфортной психологической атмосферы и умений сотрудничать, взаимодействовать в группе в процессе изучения английского языка.

Проведенная опытно-экспериментальная работа убеждает, что целенаправленное формирование готовности школьников языковых классов к адаптации в профильном вузе при изучении английского языка является целесообразным, поскольку помимо развития коммуникативной компетенции оно способствует дальнейшему профессиональному самоопределению и личностному совершенствованию.

Список использованной литературы

1. Концепция содержания образования в 12-летней школе по предмету «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 6.
2. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2, 3.
3. Klippel, F. Keep Talking. — Cambridge University Press, 1996.

С.А. Ламзин

Отбор и организация учебного материала с учетом межъязыковой, внутриязыковой и внутриличностной прагматики

Настоящая статья посвящена организации той информационной среды, через взаимодействие с которой происходит восприятие и переработка информации (проблемных ситуаций), вследствие чего осуществляются процессы саморегуляции, самообучения и развития иноязычной способности обучающихся.

Поскольку обучение представляет собой процесс управления, то необходимо отметить, что детерминация и управление имеют содержательный характер, поэтому при отборе и организации языкового материала мы исходим не из *количественных* параметров (частотность употребления слов), а из *качественных (содержательных)* характеристик материала, подлежащего изучению, из прагматических особенностей лингвистических средств. Прагматика языка раскрывается прежде всего через содержательную, семантическую сторону лексем.

При изучении иностранного языка о прагматике необходимо говорить не только в плане использования лингвистических средств в межличностном общении, но и с точки зрения перехода к новой системе языковых знаков. Для любой системы характерным является то, что, во-первых, элементы системы действуют по одним и тем же законам, во-вторых, структура системы определяет функциональную деятельность последней, характер тех взаимодействий, в которые она вступает. Следовательно, эти две стороны системы необходимо учитывать и при изучении нового языка, то есть необходимо усвоить новую систему языковых знаков в соответствии с теми законами, которыми они объединяются, и при этом усвоенная структура языка должна быть не статичной, а динамичной, подвижной, обеспечивающей функциональную деятельность системы. Все это и обусловило то, что организацию лингвистического материала (в аспекте лексических единиц) мы проводим по двум линиям, соответствующим двум видам прагматики: межъязыковой и внутриязыковой.

Межъязыковая прагматика имеет место при переходе к новой языковой системе.

Для управления в процессе обучения иностранным языкам, важна лишь та информация, которая полезна для достижения цели, к которой стремится самоорганизующаяся система (в процессе обучения иностранным языкам — обучающийся). Смысловое содержание информации в данном аспекте может быть рассмотрено с точки зрения ее полезности для определенного состояния системы (обучающегося) или для других объектов (индивидов); с точки зрения ее полезности для достижения той или иной цели функционирования систем, для внутренней организации самой системы (для развития иноязычной способности и иноязычного сознания обучающихся). Эти две смысловые стороны содержания информации определяют ее прагматическое содержание — межличностную прагматику (воздействие на других); внутриличностную прагматику (воздействие на себя) [1].

Восприятие проблемных ситуаций и обработка информации на личностно значимом уровне определяют эффективность личностного воздействия учебного материала на обучающихся, то есть их внутриличностную прагматику. Таким образом, отбор и организацию дидактического материала (в плане информации и лексических единиц) для обучения иностранным языкам в синергетическом аспекте (на начальном этапе преподавания) следует проводить с учетом внутриличностной прагматики проблемных ситуаций и обрабатываемой обучающимися информации (уровень информации); межъязыковой прагматики и внутриязыковой прагматики (уровень лингвистических средств иностранного языка).

Лексическая система естественных языков (в частности, европейских) включает в себя следующие компоненты:

1. Уровень отдельных лексем:

— заимствования;

— интернационализмы;

— словообразовательные гнезда;

— синонимы и антонимы.

2. Уровень словосочетаний и предложений:

— устойчивые речевые обороты (разговорные клише, фразеологизмы, пословицы).

---

[1] «В реальной ситуации важно уловить диалектическое противоречие и взаимодействие внешних и внутренних факторов. Семантическое значение создается внешней средой, а *прагматический смысл зависит от внутреннего состояния организма или целевой установки субъекта*» (выделено мною. — С.Л.) (Меницкий, Д.Н., 1991. — С. 437).

Из этого следует, что при изучении нового иностранного языка некоторая часть его словарного состава обучаемым известна (должна быть известна) из родного языка (заимствования, интернационализмы). В необходимых случаях смысловое содержание соответствующих лексических единиц следует вывести на актуальный уровень осознавания (поскольку родной язык усваивается неосознанно). Осознавание данных лексем даст обучающимся возможность уже в самом начале изучения нового языка активно использовать их в своей речи для выражения разнообразных замыслов.

Организация лингвистического материала на основе разговорных тем определяет, что с каждой темой изучаются отдельные грамматические явления (предлоги, временные формы глаголов, склонение прилагательных и т.д.). Такое изучение лингвистического материала не способствует системному (не систематическому, а именно системному) усвоению иностранного языка.

Системный характер лексики связан прежде всего с системным характером понятий, которые в сознании существуют не изолированно, вследствие чего содержание каждого понятия может быть раскрыто лишь в его взаимосвязи с другими.

Поскольку однокоренные слова составляют одно словообразовательное гнездо, в основе которого лежит один сигнификат, зафиксированный в значении корня, то изучаться и осознаваться они должны как единая группа. Соотнесение же каждого отдельного слова такой группы со словом родного языка и соответствующим сигнификатом часто ведет к разрыву этого единства, к тому, что эти семантические отношения внутри изучаемого языка учащимся не осознаются, а это затрудняет осознанное, правильное использование лексических единиц без связи с родным языком [1].

Связывание же иноязычного слова с коррелирующей лексемой родного языка, сигнификат которой учащимися не осознается, ведет к тому, что не осознается и сигнификат иноязычной лексической единицы (а значит, и сам языковой знак). Поэтому в таких случаях перевод иноязычной лексемы на родной язык не является достаточно адекватным способом раскрытия ее значения (содержания знака).

Идея организации языкового материала по словообразовательным гнездам не нова, но использование их в учебном процессе ограничивается в основном 3—4 словами в рамках отдельной темы без учета межъязыковой прагматики, а также без учета того факта, что в процессе овладения языком значения слов развиваются. Группы же однокоренных слов могут включать в себя значительно большее количество лексических единиц (в том числе и на межъязыковом уровне). Они могут быть отнесены к различным темам и быть использованы в разнообразных ситуациях общения.

Лексемы, относящиеся к одной словообразовательной группе, должны быть систематизированы в учебных целях и в плане внутриязыковой прагматики — с учетом необходимости реализации различных коммуникативных намерений и выражения мысли на новом языке в различных коммуникативных ситуациях.

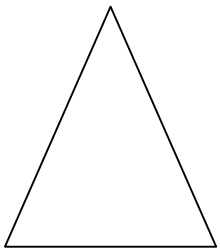
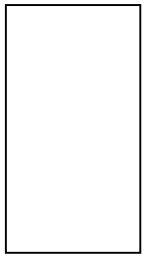
Не останавливаясь на других смысловых отношениях лексем [2], рассмотрим то, каким образом, в какой последовательности может быть расположен языковой материал.

Одной из точек отсчета являются при этом группы однокоренных слов — ядро лексической системы языка. Допустим, что мы имеем следующие три словообразовательные гнезда. Их единицы могут использоваться в различных ситуациях:

---

[1] Необходимо различать *способность* актуализировать лексические единицы без связи с родным языком и *процесс развития* этой способности, который не исключает, а, наоборот, предполагает использование переводных упражнений для более правильного разграничения соотносимых понятий (сигнификатов, знаков).

[2] Мы не будем здесь рассматривать такие отношения, как синонимия, антонимия и пр. Они образуют не столь обширные группы, как словообразовательные гнезда, которые составляют, как отмечалось, до 60 % словарного запаса. Об их учете при составлении словарей-тезаурусов см. : Караулов, Ю.Н. — М., 1981.

Словообразовательные группы	**Ситуации**	**Используемые в ситуациях лексемы**
1) fahren *(ехать)* Fahrer *(водитель)* Fahrgast *(пассажир)* Fahrkarte *(билет)* Fahrrad *(велосипед)* gefährlich *(опасный)* erfahren *(узнавать)*		fahren *(ехать)* Flughafen *(аэропорт)* erfahren *(узнавать)* Flugzeug *(самолет)* Flugkarte *(билет)*
2) fliegen *(лететь)* Flieger *(летчик)* Flughafen *(аэропорт)* Flugkarte *(билет)* Flugzeug *(самолет)* Vogel *(птица)*		fahren *(ехать)* Ausstellung *(выставка)* Flugzeug *(самолет)* Fahrrad *(велосипед)* gefährlich *(опасный)* erfahren *(узнавать)*
3) stellen *(ставить)* ausstellen *(выставлять)* Ausstellung *(выставка)* vorstellen *(представлять)* Vorstellung *(представление)*		fahren *(ехать)* Fahrkarte *(билет)* Fahrgast *(пассажир)* vorstellen *(представлять)* gefährlich *(опасный)*

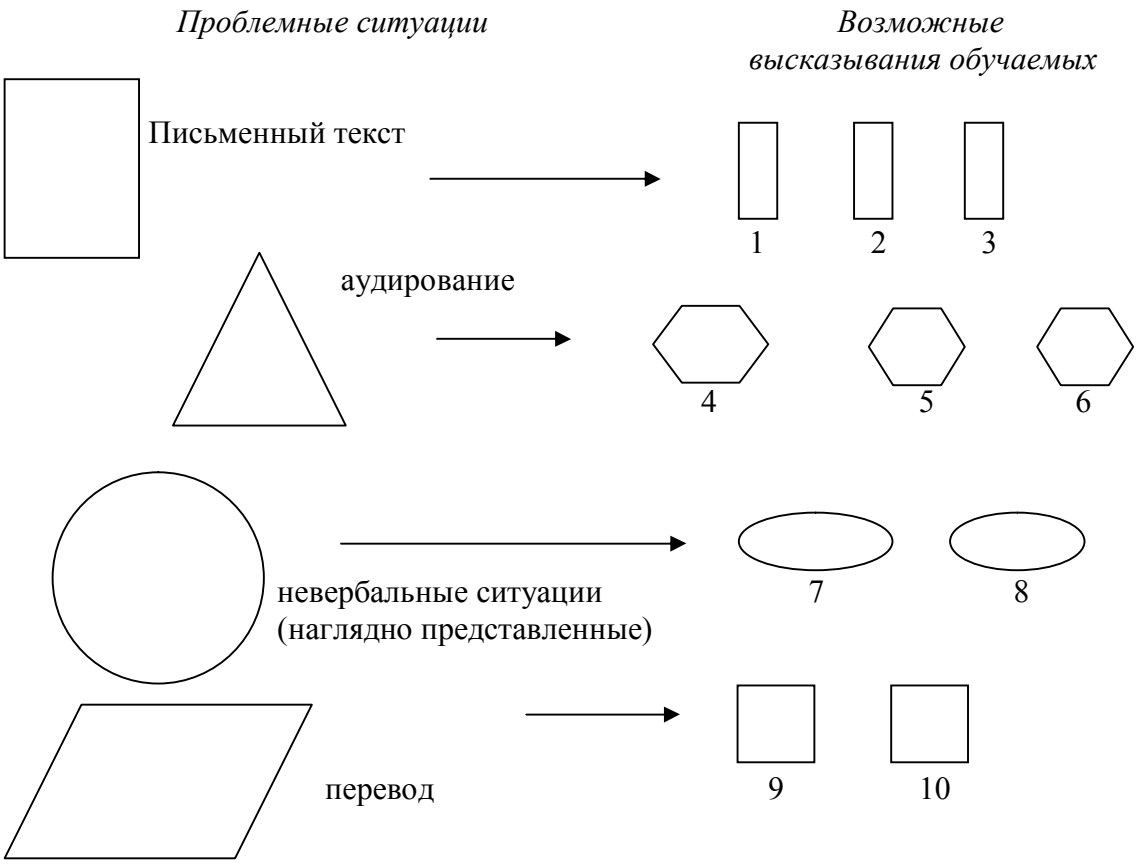
В каких-то ситуациях некоторые используемые слова будут повторяться.

№ п/п	*Ситуации*	*Используемые лексемы из лексических гнезд*	*Номер ситуации*
1	fahren *(ехать)* Flughafen *(аэропорт)* erfahren *(узнавать)* Flugzeug *(самолет)*	fahren *(ехать)* erfahren *(узнавать)* Flugzeug *(самолет)*	1, 2, 3 1, 2, 3 1, 2
2	fahren *(ехать)* Ausstellung *(выставка)* Flugzeug *(самолет)* Fahrrad *(велосипед)* gefährlich *(опасный)* erfahren *(узнавать)*	fahren *(ехать)* Flugzeug *(самолет)* gefährlich *(опасный)* erfahren *(узнавать)*	1, 2, 3 1, 2 2, 3 1, 2, 3
3	fahren *(ехать)* Fahrkarte *(билет)* Fahrgast *(пассажир)* vorstellen *(представлять)* Flieger *(летчик)* gefährlich *(опасный)* erfahren *(узнавать)*	fahren *(ехать)* gefährlich *(опасный)* erfahren *(узнавать)*	1, 2, 3 2, 3 1, 2, 3

Таким образом, можно ориентировочно определить то, какой грамматический материал и какие слова будут использоваться в тех или иных ситуациях. На основе такого прогноза появится возможность определить допустимые варианты перехода от одной ситуации к другой. Такая организация ситуаций будет определяться в зависимости от их содержания и возможного использования языкового материала. Кроме

того, необходимо учитывать сложность умственных (логических) действий при решении проблемных ситуаций, уровень интеллектуальной подготовки обучаемых, будут ли они вообще способны справиться с заданием.

Подводя итог сказанному выше, мы считаем, что для отбора и организации языкового материала для обучения иностранным языкам нужно исходить прежде всего из отбора и организации проблемных ситуаций, содержания проблем и информации, связанной с их решением, а не из количественных характеристик языковых единиц (частотности употребления в речи). При этом необходимо иметь в виду, что одна и та же проблемная ситуация может разрешаться различными обучаемыми поразному (в определенных допустимых пределах), что будет обусловливать их разнообразное речевое поведение и соответствующее содержание их высказываний:



Далее следует отметить, что так же, как и в случае анализа и синтеза (одно осуществляется через другое), отбор и организация языкового материала представляют собой диалектическое единство, и реализация каждой стороны этого единства будет происходить через свою противоположность (то есть отбор будет осуществляться через организацию, а организация через отбор материала).

Наметив предварительно исходную информацию и возможные варианты ее обработки (гипотетические или экспериментально выявленные), можно затем обрабатывать полученные варианты высказываний по двум направлениям:

1) организация самих вариантов перерабатываемой информации;

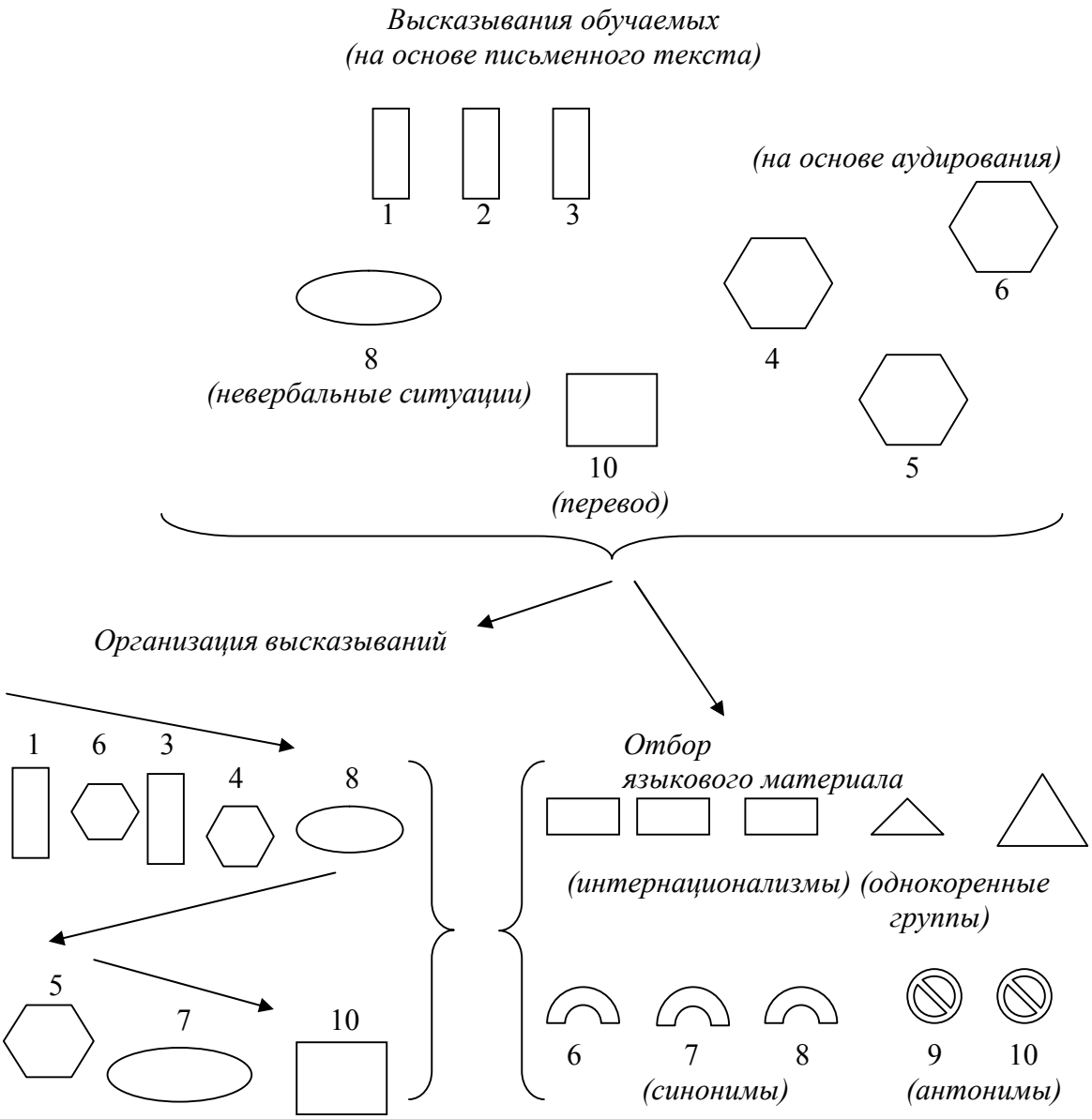
2) отбор языкового материала, необходимого для осуществления речевого поведения учащихся в предлагаемых условиях.

Организацию высказываний обучаемых могут (и должны) детерминировать следующие факторы:

— возможные варианты решения проблемной ситуации (варианты речевого поведения учащихся в предлагаемых условиях);

— информационно-логическая связь ситуаций между собой (соответствие предлагаемых проблемных ситуаций реальным интересам и коммуникативным потребностям учащихся; отсутствие неоправданной повторяемости в тематике предъявляемых ситуаций; наличие у обучаемых информации, необходимой для решения проблемной ситуации);

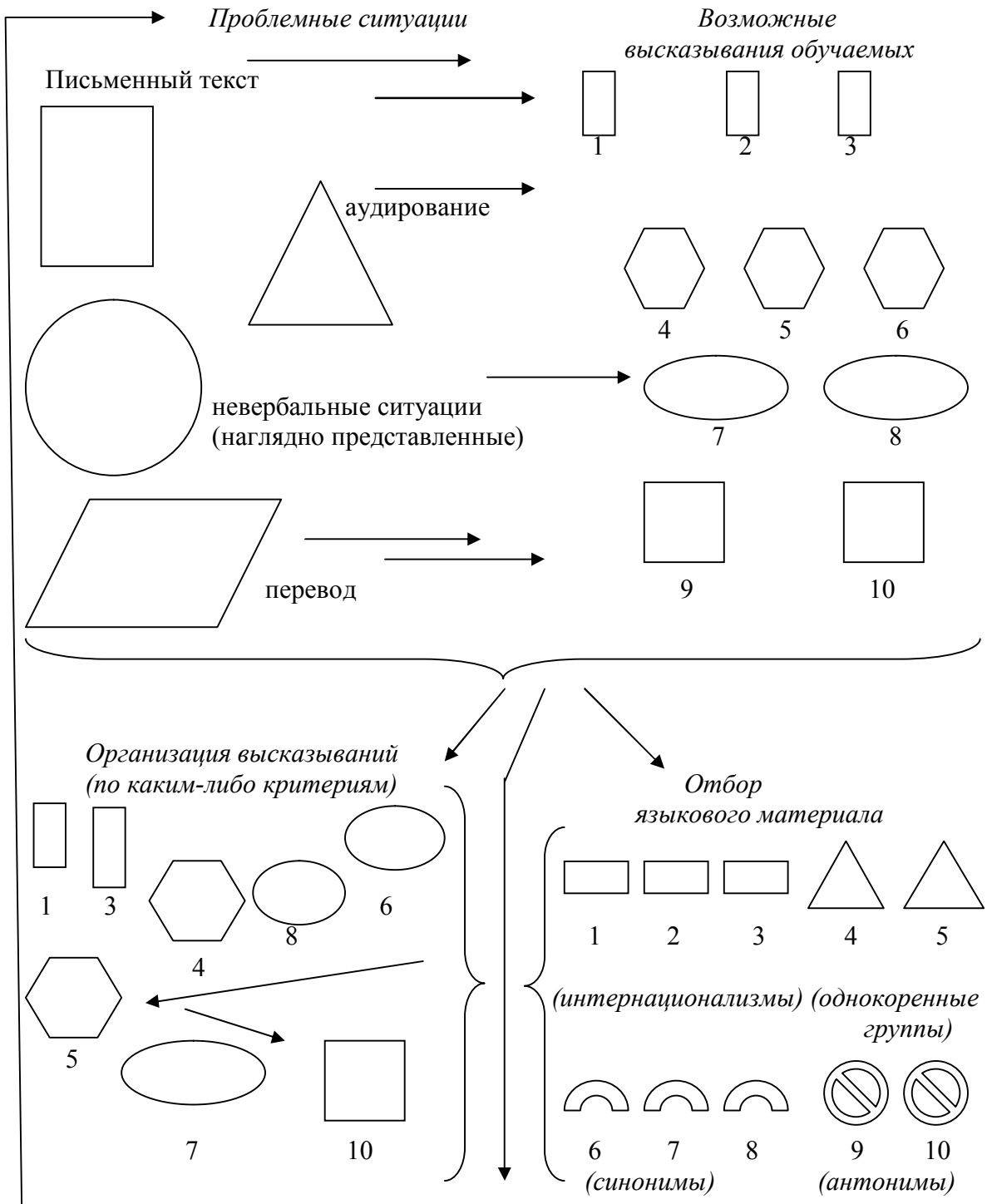
— сложность логических действий, требуемых для разрешения проблемных ситуаций.



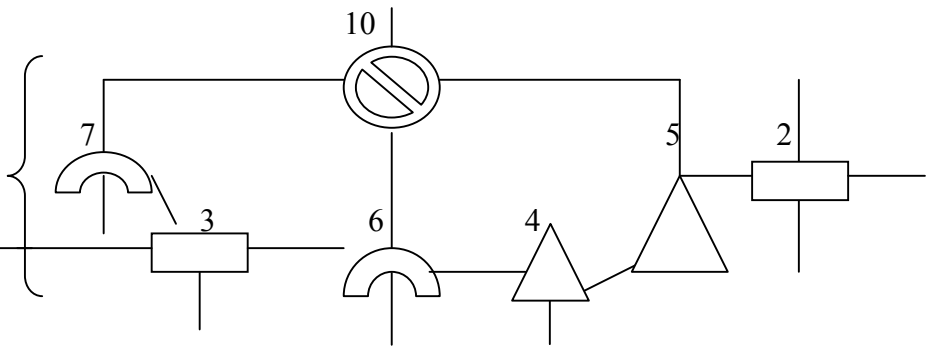
Отобранный и организованный предварительно лингвистический материал будет в свою очередь оказывать влияние и на отбор проблемных ситуаций.

Однако вся подобная организация учебного материала носит предварительный, гипотетический характер. Это связано с тем, что ситуации могут восприниматься обучаемыми по-разному, некоторые обучающиеся могут отказываться от выполнения какого-либо задания, поэтому каждый из них будет иметь в таком случае кроме общей линии обучения также и свою индивидуальную линию самообучения.

Весь ход отбора и организации учебного материала для преподавания иностранного языка с учетом межъязыковой и внутриязыковой прагматик мы можем изобразить схематично следующим образом:



организация языкового материала (вербальная сеть)



Изложенное выше можно пояснить, например, на следующем практическом примере.

На начальном этапе обучения иностранному языку в качестве первых действий, подлежащих номинации на новом языке и относящихся к сфере ближайшего окружения обучаемых, мы можем выделить, например, следующие: идти, ходить — *gehen*, ехать, кататься — *fahren*, посещать — *besuchen*, принимать участие — *teilnehmen*, смотреть — *sehen*, осматривать — *besichtigen*, играть — *spielen*, а также оценочное действие «нравиться» — *gefallen*.

Определим теперь, что человек (обучаемый) сможет сделать посредством этих действий:

gehen
(ходить, идти)

in den Zirkus *(в цирк)*
in den Zirkel *(в кружок)*
zum Wettbeweb *(на соревнование)*
auf die Eisbahn *(на каток)*
zur Veranstaltung *(на мероприятие)*

fahren
(ехать, ездить, кататься)

die Achterbahn *(на колесе обозрения)*
Rad *(на велосипеде)*
in die Berge *(в горы)*
ins Gebirge *(в горы)*
zum Fischfang *(на рыбалку)*
in die BRD *(в ФРГ)*

besuchen
(посещать)

den Zirkel *(кружок)*
die Ausstellung *(выставку)*
das Museum *(музей)*

teilnehmen
(принимать участие)

an dem Wettbewerb *(в соревновании, конкурсе)*
an der Veranstaltung *(в мероприятии)*

besichtigen
(осматривать)

das Schiff-Fahrtsmuseum *(музей судоходства)*
die Fotoausstellung *(фотовыставку)*
die Burg *(замок)*
das Gefängnis *(тюрьму)*

gefallen
(нравиться)

die Musik *(музыка)*
das Ballett *(балет)*
der Zirkus *(цирк)*
der Beruf *(профессия)*
die Vorstellung *(представление)*
die Sehenswürdigkeiten *(достопримечательности)*

Этот список вариантов возможного поведения можно было бы продолжить как с данными названными глаголами, так и с другими.

Отобранный лексический материал можно объединить с ограниченным количеством грамматических явлений, необходимых для начала общения (порядок слов в предложении, вопросительные предложения, *Perfekt*, употребление инфинитива с частицей и без частицы «zu»), представив в виде следующей таблицы:

Таблица

Ich gehe Olja geht Wir gehen	ins Kino ins Theater ins Museum ins Planetarium ins Ballett	gern/oft jede Woche jeden Sonntag mit dem Freund mit den Freunden

Продолжение таблицы

<table>
<tr><td>Morgen
heute
abend</td><td>gehe ich
gehen wir</td><td rowspan="13">ins Stadion
ins Konzert
in die Konzerte
in die Ausstellung
in die (zur) Disko
in die Oper
in die Schwimmhalle
in die Bibliothek

in den Zirkus
in den Zoo
in den Lesesaal
in den Sportzirkel
in den Tanzzirkel

zum Rummel
zum Training
zum Karneval
zum Balltanzwettbewerb
zum Fischfang
zu einem Poesieabend von…
zum Abend
der klassischen Musik
zu einer Bach-veranstaltung
zur Achterbahn
auf die Eisbahn</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Ich bin
Tanja ist</td><td>gegangen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ich will
Galja wil</td><td>gehen</td></tr>
<tr><td>Morgen
Am
Sonntag</td><td>will ich
wollen wir</td><td>gehen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gehst du
Geht er/sie
Geht ihr
Gehen Sie</td><td>oft/gern?
allein?
jede Woche?
jeden Sonntag?</td></tr>
<tr><td>Gehst du</td><td>heute
am Sonntag</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Willst du (nicht)</td><td>mitgehen</td></tr>
<tr><td>Um
wieviel
Uhr</td><td>gehst du
gehen Sie</td><td>?</td></tr>
<tr><td>Wann

In welches
Theater</td><td>willst du
wollen Sie</td><td>gehen</td></tr>
<tr><td></td><td>bist du
sind Sie</td><td>gegangen?</td></tr>
<tr><td>Ich</td><td>schlage vor,
rate dir,
empfehle,</td><td>zu gehen</td></tr>
</table>

Wollen wir zusammen (…) gehen.

Gut, wollen wir zusammen gehen. // Gut, gehen wir.

С помощью коммуникативно-тактических схем развертывания диалога представляется возможным получить очень большое количество вариантов диалогов, которые студенты смогут составить сами. При этом они смогут также определять выбор языкового материла для своего речевого поведения:

	I	II
Говорящий	Вопрос о точке зрения собеседника по какой-либо теме	Вопрос о будущих планируемых действиях собеседника
Собеседник	Положительный ответ. Вопрос о точке зрения говорящего	Утвердительный ответ

Говорящий	Ответ положительного характера	Выяснение причин будущих действий
Собеседник		Ответ
Говорящий		Принятие решения

	III	IV
Говорящий	Сообщение о собственных прошедших действиях	Сообщение о будущих действиях 3-го лица
Собеседник	Уточняющий вопрос	Уточняющий вопрос
Говорящий	Ответ. Выяснение позиции собеседника	Ответ
Собеседник	Ответ положительного характера	Уточняющий вопрос
Говорящий	Побуждение к действию	Ответ
Собеседник	Принятие решения	

Нельзя не заметить, что среди даже небольшого количества указанных лексем есть такие, которые можно было бы отнести к отдельным группам однокоренных слов (*Ausstellung — Vorstellung — Veranstaltung; Eisbahn — Achterbahn; Zirkus — Zirkel*). При этом лексемы из словообразовательных групп могут сочетаться с различными глаголами.

С учетом таких парадигматических связей получаются, например, следующие группы:

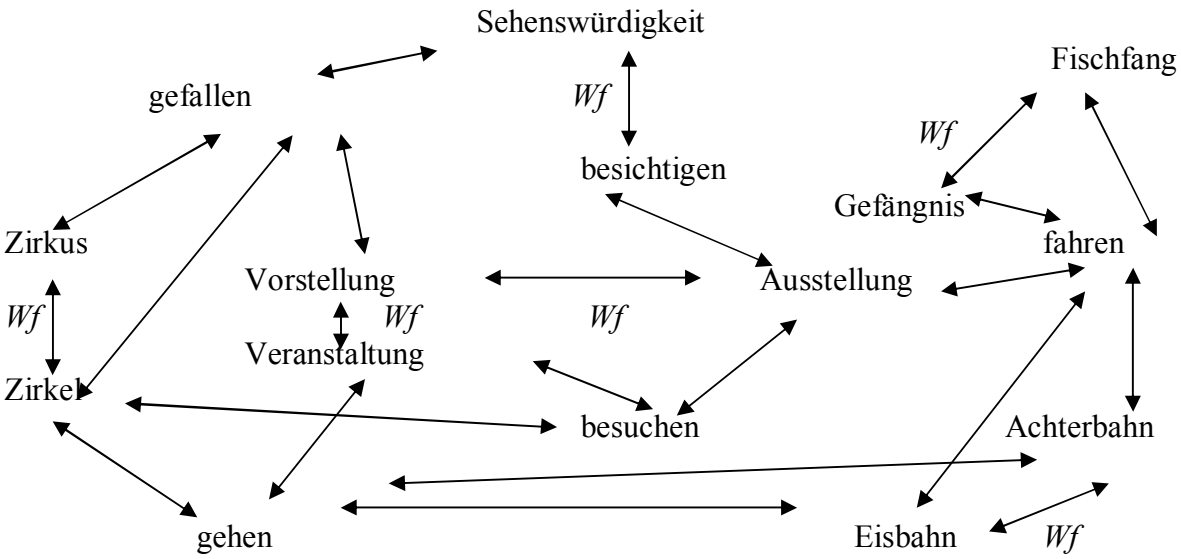
stellen *(ставить)*
ausstellen *(выставлять)*
vorstellen *(представлять)*
Ausstellung *(выставка)*
Vorstellung *(представление)*
Veranstaltung *(мероприятие)*

sehen *(видеть, смотреть)*
besichtigen *(осматривать)*
Fernsehturm *(телевизионная башня)*
Sehenswürdigkeit *(достопримечательность)*

Berg *(гора)*
Gebirge *(горы, горная цепь)*
Burg *(замок)*
bergen *(укрывать)*

fangen *(ловить, поймать)*
Gefängnis *(тюрьма)*
Fischfang *(рыбная ловля, рыбалка)*

Если попытаться объединить все эти лексические единицы между собой с учетом их синтагматических и парадигматических связей, то можно составить такую вербальную сеть (сокращение *«Wf» — Wortfamilie*, группа однокоренных слов):



Такая вербальная сеть (на бумаге) может быть основой для развития в дальнейшем в сознании обучаемых вербальной сети, связанной с изучаемыми лингвистическими единицами, которая будет определять новое иноязычное сознание обучающихся.

Указанные выше группы лексем дополняются далее единицами, которые необходимы для составления монологических высказываний, для чтения, аудирования и т.д.

Для лучшего осознания учащимися учебного материала, для создания ориентировочной основы речевых действий, а также для обобщения изучаемого материала по отдельным языковым явлениям (например, грамматическим: *Perfekt, Passiv*) в процессе обучения можно использовать также перевод с одного языка на другой. При этом предложения для перевода могут быть объединены (помимо обычной организации), например, по следующим направлениям: с учетом парадигматических связей изучаемых лексических единиц (для тренировки в употреблении лексем внутри одной или нескольких группы однокоренных слов); с учетом грамматических явлений в предложениях.

Первое направление (предложения приводятся сразу на немецком языке, чтобы было видно, какие лексемы из словообразовательных групп в них употребляются):

Группа «***Fahren (führen)***»: 1. Es ist ganz einfach und *ungefährlich*, niemand wird etwas davon *erfahren*. 2. Vier hatten Kosmos*erfahrung*. 3. Mein Freund *fuhr* in seiner Rede *fort*. 4. Man *führt* sie an der Nase *herum*.

Второе направление (придаточные предложения):

1. Ich weiβ nicht, wo *sich* Jan *aufhält*. 2. Weiβt du, wie du *aussiehst*. 3. Wir arbeiteten, bis die *Verbindung* der beiden Computersysteme *hergestellt* war. 4. Ich sollte die Leute davon *überzeugen*, dass die *Besatzung* der «Odyssee» lebt. 5. Niemand *besaβ* eine *Vorstellung* davon, was dort geschah.

Список использованной литературы

1. Караулов, Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. — М. : Наука, 1981. — 366 с.
2. Меницкий, Д.Н. Актуальные проблемы подкрепления и саморегуляции целеустремленного поведения // Журнал высшей нервной деятельности. — 1991. — Т. 41. — Вып. 3. — С. 435—447.

В.А. Малеева

Начальный этап обучения китайскому иероглифическому письму (из опыта применения техник скоростного запоминания)

На всех этапах развития человечества письмо являлось вторичным способом общения. Китайское письмо относится к идеографическому или иероглифическому письму. Существующие системы письма подразделяют на 3 вида [3, с. 12]:

1. Письмо, знаки которого записывают слоги как фонематические единицы. Это силлабическое, или слоговое, письмо. Знаков в этом письме столько, сколько и слогов.

2. Письмо, в котором один знак используется для записи одного звука. Это звукобуквенное письмо. Количество знаков в нем приблизительно равно количеству фонем.

3. Письмо, в котором знаки фиксируют целые слова или части слов — морфемы. Количество знаков в таком письме необычайно велико, так как для каждого слова или для каждой морфемы используется отдельный знак. Это и есть иероглифическое письмо.

Китайское иероглифическое письмо возникло задолго до возникновения силлабического и звукобуквенного письма и существует уже более тридцати веков. Древнейшим письмом является письмо начертательное, которое использует графические знаки, оно зарождается как пиктограмма, то есть письмо рисунками, или его называют рисунчатым письмом.

Точная дата возникновения китайской письменности не определена, но истории известно, что китайская письменность уже была в период Ин Шан, то есть почти за пятнадцать веков до нашей эры. Доказательством тому служат надписи на панцирях и костях животных, найденные в 1899 году на раскопках Иньского городища в провинции Хэнань. С 1899 года и начинается изучение китайской письменности. Появляются научные труды, посвященные исследованию китайской иероглифической письменности, однако эта древнейшая письменность в полной мере не изучена и по настоящее время. Возникли и существуют различные стили письменности [2, с. 6, 7]:

1. Стиль «Гувэнь» (древнее письмо). Этот стиль Иньской эпохи является дальнейшим развитием рисунчатого письма.

2. Стиль «Дачжуан» (большие знаки печати) возник в эпоху Цинь, III век до н.э.

3. Стиль «Сяо Чжуан» (малые знаки печати) возник в 221 году до н.э.

4. Стиль «Лишу» (оригинальное письмо) появился в эпоху Хань.

5. Стиль «Кайшу» (каллиграфическое, нормативное, образцовое, уставное письмо) возник в середине IV века. В настоящее время мы пользуемся стилем «Кайшу», который с небольшими изменениями дошел до наших дней.

6. Стиль «Синшу» (шагающее письмо). Это скорописное письмо употребляется и в наши дни. Его особенность состоит в том, что в результате стремления писать иероглифы быстрее черты и элементы в иероглифе соединялись с наименьшим отрывом кисточки (пера) от бумаги. В этом стиле нарушается строгий порядок написания черт.

7. Стиль «Цаошу» (травяное письмо). Особенность этого стиля в том, что иероглифы пишутся без отрыва кисточки (пера) от бумаги. Черты иероглифа не выписываются четко и отдельно, сокращаются целые элементы знаков. Скорописное письмо применяется и в настоящее время в рукописях, надписях на картинах, в личной переписке.

Современная китайская письменность является одной из основных трудностей при изучении китайского языка, в ней насчитываются десятки тысяч знаков. Каждый значимый слог (морфема) передается отдельным иероглифом. Всего таких

слогов (морфем) в китайском языке 400, и различаются они звуковым составом. Кроме того, каждый слог может произноситься по одному из 4-х тонов, существующих в китайском языке (в Путунхуа). Тоны нужны для различения смысла. Значение слова зависит от того, каким тоном будет произнесен слог. Наличие тонов умножает количество слогов в 2—3 раза, наличие омонимов умножает количество различных морфем во много раз. Вот почему в китайском языке огромное количество разных иероглифов. В официальном списке наличие 3 500 наиболее употребительных иероглифов. Кроме того, имеются сложный и упрощенный стили написания иероглифов. Для записи китайского слова нужно столько иероглифов, сколько в нем слогов.

Так сколько же нужно знать иероглифов, чтобы овладеть китайской письменностью?

В китайском толковом словаре «Канси Цзыдянь» их около 48 тысяч. Для того чтобы читать газеты, нужно знать тысячи 4—5.

Одна из главных трудностей при изучении китайского языка — необходимость запоминания огромного количества знаков. Китайские иероглифы сложны по своей структуре и запоминать их очень трудно.

На начальном этапе изучения иностранных языков (по крайней мере, восточных языков) учебный процесс нередко моделируется по схеме: сначала устная речь, затем обучение чтению (в китайском языке — обучение письменности). Следует заметить, что вопросы методики обучения китайской письменности можно считать еще не решенными и они требуют дальнейшего исследования, которые велись и ведутся. Без овладения иероглифической письменностью будет весьма затруднено устное общение на территории Китая в связи с проблемами множества диалектов.

Традиционно изучение иероглифики начинается с освоения основных элементарных черт, из которых и состоят иероглифы. В современном написании иероглифы состоят из 24 черт. Количество черт может возрастать: есть иероглифы, которые состоят из 36 черт. Эти черты мы должны очень быстро и правильно выделить. Кроме того, необходимо соблюдать строгую последовательность написания черт, то есть существуют основные правила каллиграфии. Иероглиф любой сложности должен вписываться в заданный квадрат, а это совсем непросто сделать на начальном этапе обучению письму. Изучающий китайский язык и письменность должен овладеть специальными знаниями, а эти знания приобретаются годами упорной тренировки. Кроме того, иероглифическая письменность — это культурное наследие Китая, его бесценный вклад в мировую цивилизацию, и вопрос о принятии другой системы письменности в обозримом будущем весьма проблематичен.

Все вышеизложенное подчеркивает важность и особую сложность овладения китайской иероглифической письменностью. Требуется затратить большое количество времени, особенно в начальный период обучения.

Перед всеми, кто приступил к изучению иероглифического письма, закономерно вставал вопрос о методах запоминания иероглифов.

В последние годы на учение о памяти обращают большое внимание. Это связано с развитием техники быстродействующих счетно-решающих устройств, бионикой, а также с достижениями в учении о мозге, его строении, физиологии и биохимии. Психологи обращают внимание на то, что нас учат всем наукам, но не учат, как запоминать весь этот материал. Выдвигается предположение, что было бы неплохо, если бы обучаемые независимо от возраста овладели способами эффективного запоминания различного рода информации. Все это напрямую относится к изучающим иностранные языки, особенно к тем, перед которыми стоит труднейшая задача — овладение китайской письменностью. Современные методики эффективного запоминания позволяют избегать утомительной зубрежки и экономить драгоценное для всех время.

Самый первый и основной метод развития памяти — метод ассоциаций. Чтобы овладеть методом ассоциаций, нужно научиться их создавать. Существуют правила создания ассоциаций [1, с. 45, 48], но их построение всегда индивидуально.

Правило 1. Ассоциации должны быть необычными, нестандартными, невероятными.

Правило 2. Нужно визуально представлять свои ассоциации.

Правило 3. Нужно преувеличивать свои ассоциации.

Правило 4. Ваши ассоциации должны двигаться.

Умение создавать ассоциации полезно не только для развития памяти, но и для развития творческих способностей. Связь можно строить методом последовательных либо связанных ассоциаций. Это чисто индивидуальный подход.

Существует много методов запоминания иностранных слов, но вряд ли эти методы применялись для запоминания китайских иероглифов. Невозможно, конечно же, применять техники скоростного запоминания ко всем иероглифам, по крайней мере, такого опыта нет. Изученные техники скоростного запоминания нами были применены к запоминанию ключевой системы в китайской письменности.

Прежде чем приступить к изучению иероглифов, мы изучаем ключевую систему, то есть ключевые знаки. Ключевой знак — его можно назвать простым иероглифом — является составной частью сложного иероглифа и выступает в роли смыслового показателя. Он указывает, к какой среде относится слово, записываемое данным знаком.

В настоящее время к ключевым знакам относятся 214 простых иероглифа, 47 из них не имеют самостоятельного значения и используются в составе сложных иероглифов. Если с развитием науки и техники возникало слово, ключевой знак должен был указывать в нем, к какой среде оно относится. Трудность еще в том, что с развитием прогресса некоторые ключевые знаки утратили свое смысловое значение, поэтому запомнить такой иероглиф еще труднее.

Опыт работы показывает, что, прежде чем приступить к заучиванию иероглифов, нужно создать базу для такого заучивания. Таковой и являются все 214 ключевых знака. А вот для заучивания этих 214 ключей можно применить техники скоростного запоминания. Можно с уверенностью сказать, что такие техники запоминания очень эффективны для первоначального заучивания ключей, а также и для повторения. Вопрос только в том, что таким техникам запоминания нужно специально обучать, что также требует затраты времени. Ниже приведен пример метода эффективного запоминания ключевых знаков. Ключевые знаки можно расположить в том порядке, который позволяет строить ассоциации. В этом порядке применен метод последовательных ассоциаций. Берем 15 ключей (можно и больше) и строим ассоциации:

臣 — слуга

口 — (открыл) рот

舍 — (высунул) язык

音 — (издал) звук

曰 — (стал) говорить

言 — речь

自 — (потянул за) нос

耳 — (дернул за) ухо

牙 — (потрогал больной) зуб

首 — (почесал) макушку

页 — (повернул) голову

见 — увидел

面 — (его) лицо

目 — (дал в) глаз

忄 — (схватился за) сердце

Стоит попробовать визуально запомнить этот список ключевых знаков, в результате на это потратится гораздо меньше времени, чем на утомительное заучивание. Кроме того, этот метод ассоциации позволяет легко запоминать знаки в любом порядке: сверху вниз или снизу вверх. Конечно же, мы сначала знакомимся с порядком написания черт, но в любом случае прописывание ключей или иероглифов обязательно.

В настоящее время есть тенденция не изучать все 214 ключей, и каждая программа предусматривает свое количество ключей — приблизительно 130. Если учащийся хорошо знает ключевую систему, то вдальнейшем гораздо легче идет запоминание сложных иероглифов.

Применяя техники скоростных запоминаний, мы не решаем все проблемы изучения этой сложной письменности, но существенно облегчаем себе задачу на начальном этапе обучения иероглифике, заучивание которой будет не таким утомительным и трудным.

Этот опыт заучивания ключевых знаков пока не применялся к китайскому языку и, несомненно, вызовет неоднозначные суждения у китаистов. Но это только опыт. Стоит изучить методики скоростного запоминания, а потом попробовать применить их и к китайскому языку.

Список использованной литературы

1. Никитина, Т.Б. Техника скоростного запоминания. — М., 2001.
2. Сысоев, В.Ф. Китайская скоропись. — М., 1977.
3. Шер, А.Я. Что нужно знать о китайской письменности. — М. : Наука, 1968.

Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко

Учебная автономия учащихся и языковое тестирование

Определение понятия

Для наиболее полной реализации своих индивидуальных особенностей и возможностей в языковом тестировании учащимся необходимо приобрести «свободу действий», то есть автономию, превращающую обучение в учение. Автономия учащихся представляет собой важное направление в поиске резервов эффективности обучения языку [3; 4, с. 35—39; 8; 32, с. 309—329].

Если в обучении иностранным языкам учебная автономия уже стала предметом специального исследования, то в языковом тестировании автономия учащихся пока еще ограниченно понимается лишь как самостоятельное выполнение тестовых заданий, разделение ответственности за полученный результат между партнерами в общении и независимость результатов тестового экзамена от текущих учебных показателей [9, с. 48—62].

Существует различное понимание автономии учащихся в педагогической науке. Автономия выражается в независимости от других участников педагогического процесса и уверенности в собственных силах. Подчеркивается необходимость формировать

у учащихся чувство личной ответственности за получаемые результаты, независимость собственных суждений и умение самостоятельно принимать решения. Важно также умение самостоятельно учиться, применяя эффективные познавательные стратегии. Особое значение приобретает индивидуальный выбор целей и их достижение. Автономия предполагает знание индивидом своих возможностей и готовность преодолевать возникающие препятствия [36].

Таким образом, автономия учащихся означает самостоятельную постановку индивидуальных целей, независимость в выполняемой деятельности, применение эффективных стратегий, ответственность за результат, уверенность в своих силах, принятие нестандартных решений и самостоятельное преодоление препятствий.

Актуальность формирования автономии в языковом тестировании обусловлена задачей обеспечить более полную реализацию личностного потенциала учащихся. Именно автономия как независимое проявление своего «я» способствует самореализации личности [1].

Учебная автономия отличается от «самостоятельной работы» тем, что самостоятельная работа обычно заключается в выполнении заданий учителя, а учебная автономия представляет собой позицию ученика в учебном процессе.

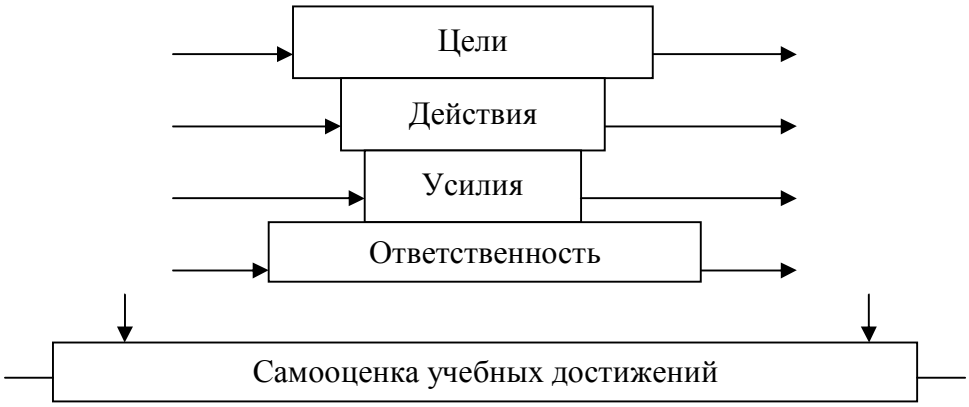
Структура учебной автономии учащихся

Учебная автономия учащихся в общем виде есть умение принять на себя ответственность за собственное учение [14, с. 109—117]. Данное умение имеет свой сложный состав, но его структура пока еще разработана недостаточно. Вместе с тем значение подобных исследований трудно переоценить, так как именно автономия позволяет учащимся в полной мере привлечь собственные ресурсы для организации своей познавательной деятельности.

Для понимания структуры учебной автономии существенными оказываются пять основных направлений [14]: постановка целей, организация учения, выбор заданий, использование стратегий, измерение развития (*measuring progress*).

Работа в каждом из указанных направлений способствует формированию учебной автономии учащихся. Каждое из направлений может быть реализовано, если учащиеся осознанно ставят перед собой цели познавательной деятельности, организуют свою учебную деятельность в соответствии с поставленными целями, выбирают наиболее важные для себя задания, используют познавательные стратегии с целью преодоления возникающих затруднений, следят за ростом результативности своей учебной работы. При этом осознанная самооценка своего учения становится интегрирующим признаком учебной автономии учащихся [5, с. 48—52].

Учебная автономия, как показывают исследования [14], распространяется на все составляющие учения включая мотивы и убеждения, особые запросы, учебные цели, познавательные действия, затрачиваемые усилия, личную ответственность, объем усвоенного материала, самооценку полученных результатов (*evaluation*). Данные компоненты учебной автономии учащихся могут быть показаны следующим образом:



Как видно из схемы, мотивы и убеждения, запросы и цели, действия, усилия и ответственность влияют на объем усвоенных знаний, на самооценку учебных достижений, а также на личное решение об организации дальнейшего учения. В этом проявляется учебная автономия учащихся.

Основные пути формирования учебной автономии

В научно-методической литературе обнаруживаются следующие основные направления, по которым возможно формирование учебной автономии учащихся [30; 33]:

— дистанционные формы обучения иностранным языкам (*learning by distance*),
— создание кабинетов самостоятельной работы учащихся (*self-access learning*);
— непрерывное языковое образование (*life-long learning*);
— выполнение образовательных проектов (*project learning*);
— учение с элементами исследования (*exploratory learning*);
— обучение в форме решения проблем (*problem-solving and decision making*);
— составление языкового портфеля учащихся (*learner portfolio*).

Указанные направления формирования учебной автономии позволяют подготовить учащихся к эффективной организации собственного учебного процесса [33, с. 272], активизируя постановку учебных целей, вооружая приемами познавательной деятельности, увеличивая долю самостоятельного учебного труда, формируя относительную независимость от учителя в усвоении знаний и повышая ответственность за ход и результаты учения. Подобная работа требует создания особых учебных программ, называемых «гибкими» (*process syllabuses*). Такие программы составляются и корректируются с учетом учебной автономии учащихся, которые привносят в учебное планирование свой собственный «автономный» компонент.

Реализация учебной автономии учащихся зависит не только от соответствующих умений самостоятельного учебного труда, но также от развития реализации познавательной мотивации, формирования и осуществления учебных убеждений, рефлексивного анализа своих учебных результатов, преодоления затруднений в учении и самореализации личности в учении и тестировании. Эти педагогические условия учитываются в организации учебно-воспитательного процесса.

Учебная автономия и мотивация учебной деятельности

Учебная деятельность в условиях автономии является во многом самоорганизующимся процессом. Это происходит потому, что именно в учебной автономии в наиболее полной мере формируется, проявляется и развивается «внутренняя мотивация» учения [1]. Не случайно теория мотивации деятельности пронизывает исследования в области формирования автономии учащихся [17, с. 19—42; 18, с. 157—194].

Учебная автономия соединяет в себе как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию учебной деятельности. Внутренняя мотивация присуща учебному самоопределению, по-

скольку проявляется в интересе к знаниям в процессе учения и удовлетворении от познавательного процесса и его результата. Внешняя мотивация в виде стремления к той или иной форме награды за учебный труд или избежания наказания за недостаточные усилия также присуща учебному самоопределению, поскольку учащиеся сами принимают решение о том, какие учебные показатели для них являются достаточными и могут рассматриваться как награда за труд или как наказание за пробелы в знаниях.

Учебная автономия способствует преимущественному развитию внутренней мотивации учения, поскольку такая учебная деятельность имеет свои внутренние, присущие ей, побуждения. Учащиеся сами определяет меру ценности этой деятельности, проявляют усилия для преодоления возникающих препятствий и определяют продолжительность сохранения личностной значимости цели этой деятельности. Можно утверждать, что учебная автономия является идеальной средой для формирования, становления и развития внутренней мотивации учения, когда внешние стимулы оказываются излишними и даже чуждыми. Однако внутренний (побуждаемый самой деятельностью) вид мотивации является не единственной побудительной силой в автономном учении.

Другим видом мотивации в автономном учении является интегративная мотивация. Она заключается в том, что побуждением к деятельности выступает сам учебный предмет, то есть иностранный язык. Этим интегративная мотивация отличается от «инструментальной», которая возникает, если побуждением к деятельности является, например, языковое тестирование [18, с. 57—72]. При всей практичности применения оценок, тестов и экзаменов для повышения учебной мотивации учащихся можно утверждать, что подобное побуждение к деятельности вряд ли может способствовать формированию учебных мотивов внутреннего и интегративного типа, когда индивид учится потому, что нравится иностранный язык, получаемые знания (а не только оценка) имеют личностную значимость, а учение приносит удовлетворение.

Целостная структура мотивации в овладении иностранным языком, по результатам исследований, включает следующие составляющие: интегративный мотив интереса к изучению иностранного языка, инструментальный мотив достижения практических и жизненно важных целей, мотив позитивного отношения к участию в международных контактах, мотив приобщения к материальным и иным ценностям преуспевающих мировых сообществ, мотив развития межкультурного диалогического общения [16, с. 613—659]. При этом основными причинами ослабления и исчезновения учебной мотивации является разрушение не только и не столько перспективы профессионального становления, сколько срыв самореализации собственных познавательных возможностей в овладении иностранным языком [16]. Разрушению познавательной мотивации нередко способствует практика стандартизованного языкового тестирования.

Мотивация является важным, но не единственным признаком учебной автономии учащихся. В тех ситуациях, когда в силу разных причин учебная мотивация ослабевает, автономная учебная деятельность может успешно осуществляться в соответствии с имеющимися у учащихся убеждениями. Данные убеждения могут направлять развитие личности в сторону учебной автономии.

Учебные убеждения в автономной учебной деятельности

Учебные убеждения учащихся привлекают внимание исследователей, поскольку эти принципиальные суждения, определяющие цели, содержание и формы учения, влияют на автономию учебной деятельности даже в тех случаях, когда мотивация учения оказывается недостаточной [23, с. 377—415]. Учебные убеждения учащихся влияют на выбор используемых познавательных стратегий, направляют внимание на те или иные области содержания обучения, определяют индивидуальный

уровень притязаний в обучении, диктуют объем усваиваемого материала и выражаются в итоговых учебных показателях.

Учащиеся имеют собственные убеждения относительно имеющихся у них познавательных возможностей, трудностей в усвоении программных знаний, целесообразности затрат сил, средств и времени на изучение иностранного языка, роли учителя в организации обучения, своей активной или пассивной роли в учебном процессе, отношения к «грамматической чистоте» речи, роли терпения и настойчивости в достижении успеха и др. [15, с. 195—205]. Исследования подчеркивают, что учебные убеждения учащихся могут оказывать значительное влияние на результаты познавательной деятельности, компенсируя, например, недостаточный уровень языковых способностей [23]. Если у учащихся имеется убеждение, что они способны выучить в требуемом объеме иностранный язык, это способствует эффективности учения. Если убеждение заключается в том, что английская грамматика абсолютно непостижима, то это может выразиться в игнорировании грамматических знаний и, следовательно, в низких результатах языкового тестирования. Интересно, что если учащиеся убеждены в существовании абсолютно и единственно верных ответов, то игнорирование критического мышления приводит к понижению учебных достижений [23]. Напротив, убеждение в ценности альтернативных знаний способствует росту результатов учения.

Учебные убеждения, влияющие на уровень достижений учащихся в познавательном процессе, сами испытывают на себе влияние достигнутых результатов. Убеждение в достижимости поставленной цели овладеть иностранным языком формируется при условии, если опыт тестирования убеждает учащихся, что они способны контролировать свои результаты, что количество вложенных усилий прямо пропорционально количеству усвоенных и успешно продемонстрированных знаний, что опыт учения и тестирования подтверждает рост тестовых показателей [23]. Отрицательные учебные убеждения, как показывают исследования, формируются, если «ощущение успеха» (*sense of achievement*) отсутствует.

Убеждения учащихся наиболее полно проявляются и реализуются в автономной учебной деятельности. Причина заключается в том, что если обучающая деятельность организуется в соответствии с убеждениями учителя, то автономное учение строится по убеждениям ученика и может в полной мере обнаружить их содержание.

Стандартизованное языковое тестирование и учебная автономия

Языковое тестирование именуется стандартизованным, поскольку тестовые задания проходят тщательную процедуру, цель которой — сделать тест максимально валидным, надежным и эффективным инструментом [20]. При всей бесспорной ценности, полезности и необходимости стандартизованного тестирования его возможности в развитии учебной автономии учащихся ограничены (попутно заметим, что развитие учебной автономии никогда не было целью стандартизованного языкового тестирования учащихся). Покажем, как стандартизованное тестирование ограничивает учебную автономию учащихся.

Валидность теста представляет собой соответствие между форматом тестового задания и содержанием измеряемого конструкта. Тестовые задания могут быть признаны в равной степени валидными, если, несмотря на различия в форматах, эти задания позволяет измерить один и тот же конструкт, например, словарный запас. Проблема заключается в том, что валидность как признак стандартизованного теста ограничивает свободу выбора задания для тестирования иноязычной лексики у учащихся. Например, отдельные учащиеся могут демонстрировать уверенное владение лексическими средствами иностранного языка при описании изображения, но испытывать затруднения в быстром подборе синонимов и антонимов. Поскольку тестовое задание описать изображение не является по своему формату «лексическим», оно

считается недостаточно валидным для тестирования лексики и учащиеся не могут продемонстрировать свой запас иностранных слов с помощью данного теста. Задание на припоминание синонимов или антонимов, более валидное для тестирования лексики, может снизить учебные результаты у некоторых учащихся в силу их индивидуальных особенностей. Вместе с тем в условиях стандартизованного тестирования они лишены возможности выбирать формат тестирования.

Надежность теста также является важнейшим признаком стандартизованного тестирования. Тестовое задание признается надежным, если получается одинаковый результат измерения одного и того же конструкта при помощи одного и того же тестового формата. Например, задание написать эссе на заданную тему может быть дано учащимся для того, чтобы оценить их письменную речь. Поскольку оценивающие учителя нередко по-разному интерпретируют критерии оценки, полученные результаты могут в значительной мере зависеть от субъективной позиции экзаменаторов. Это снижает надежность теста типа «написание эссе». Учебная автономия учащихся в подобных случаях ограничивается, поскольку заметно возрастает зависимость от субъективного мнения учителя. Учащиеся могут не знать о том, что проблема объективности оценки продуктивных видов речевой деятельности пока еще не получила полного методического решения, а одним из аспектов этой проблемы является надежность оценки экзаменаторов (*inter-rater reliability*) [7; 10].

Не менее «лимитирующей» является интерактивность теста [6]. Интерактивность тестового задания заключается в том, чтобы максимально полно учитывать индивидуальные характеристики тестируемых учащихся. При всей привлекательности данного признака отметим, что набор личностных характеристик существенно ограничивает учебную автономию учащихся. К личностным характеристикам может относиться не только коммуникативная компетенция учащихся, но также общие фоновые знания, коммуникативные стратегии и др. Это означает, что языковой тест в равной мере оценивает разные индивидуально-личностные характеристики и учащиеся лишены возможности компенсировать имеющиеся недостатки, проявляя более сильные стороны своей познавательной деятельности.

Таким образом, стандартизованное тестирование ограничивает учебную автономию учащихся, так как лимитирует свободу выбора тестовых заданий, сохраняет зависимость от внешней оценки приобретенных знаний и лишает учащихся возможности компенсировать свои недостатки демонстрацией выигрышных областей знаний. Вместе с тем существуют пути совершенствования языкового тестирования с целью повышения роли учебной автономии учащихся.

Роль самонаблюдений учащихся в развитии учебной автономии

Традиционное стандартизованное языковое тестирование может быть средством повышения инструментальной мотивации учащихся в овладении иностранным языком, но для формирования внутренней интегративной мотивации учения нужна иная, альтернативная практика педагогических измерений в иноязычном образовании. Поиски новых путей организации языкового тестирования характерны для современного этапа развития тестов. Данный этап, именуемый «постсовременным», сменил ушедший в историю донаучный этап педагогических измерений, основанный на интуитивных представлениях экзаменаторов, и постепенно наступает на позиции психометрического этапа с его стандартизованными тестами [35]. Важная особенность постсовременного этапа заключается в том, что языковое тестирование испытывает все большее влияние «личностной парадигмы» педагогических измерений. Это объясняет возросший интерес исследователей к проблеме личности учащихся в языковом тестировании, что призвано повысить объективность результатов педагогических измерений в овладении иностранным языком. Одним из важнейших на-

правлений является самонаблюдение учащихся в процессе выполнения учебных и тестовых заданий.

Учебная автономия учащихся в ряде случаев именуется «самонаправляемым учением» (*self-directed learning*) [12]. Исследования показывают, что данный вид учения как проявление учебной автономии может целенаправленно формироваться [21]. Отмечается необходимость исходить из добровольного выбора учащихся в организации своего учения и тестирования, гибкости в предъявлении требований к содержанию, форме и результативности учебной работы, отношений сотрудничества и поддержки в учебной группе. Особая роль принадлежит самонаблюдению. Учащиеся осуществляют самостоятельный мониторинг и сами оценивают эффективность своего учения как в количественной (по баллам), так и в качественной (по критериям) форме. Возникает необходимость рассмотреть возможности языкового тестирования в формировании и развитии учебной автономии учащихся.

Самонаблюдение учащихся как педагогическое явление преобразует не только обучающий процесс, но и тестирование знаний [11]. Самонаблюдение, активизируя личностную позицию, влияет на приобретение предметных знаний, формирование познавательных и тестовых стратегий (включая способы организации своей деятельности), а также развитие умений самостоятельно контролировать этот процесс, достигая необходимого уровня знаний, поддерживая результаты учения на достигнутом уровне или повышая их.

Стандартизованное тестирование позволяет учащимся получать объективную «обратную информацию» (*feedback*) об уровне их учебных достижений, однако подобная информация недостаточна для того, чтобы тестируемые могли бы взять в свои руки управление собственным учением. Более благоприятные условия для учебной автономии учащихся создаются, если они имеют возможность наглядно видеть и анализировать результаты своей учебной деятельности за относительно длительный период. Самонаблюдение позволяет учащимся более эффективно управлять собственным учением.

Самонаблюдение может быть документировано в виде пакета заданий и самостоятельных комментариев к ним. Подобный документированный опыт выполнения учебных и тестовых заданий позволяет учащимся точно диагностировать достигнутый уровень своих языковых знаний. Появляется возможность демонстрировать собственные учебные предпочтения, искать эффективные познавательные стратегии, а также выражать избирательное отношение к содержанию предметных знаний [25].

Важно отметить, что самонаблюдение за выполненными тестовыми заданиями обладает значительным потенциалом в формировании учебной автономии учащихся, поскольку выявляет ценную информацию сугубо индивидуального характера. Подобная информация необходима для объективного познания учащимися своих индивидуальных особенностей в учении. Именно поэтому набор выполненных тестовых заданий называется некоторыми авторами «рефлексивным портфелем» [2; 5; 13]. Интересно отметить, что ценность для рефлексивного анализа представляет как полный набор выполненных заданий, так и лучшие работы за исследуемый период, что позволяет повысить собственную самооценку. Учебное самонаблюдение формирует учебную автономию учащихся, развивает адекватную самооценку, способствует сохранению положительной учебной перспективы и помогает вырабатывать наиболее эффективную стратегию своего учения.

Самонаблюдение учащихся происходит на конкретном учебном материале. В результате возможны письменные комментарии учащихся о проделанной работе, замечания о встреченных трудностях, выражение индивидуального мнения в связи с оценкой учителя, включая несогласие. Самонаблюдение сопровождается исправ-

ленными или повторно сделанными учебными и тестовыми заданиями. Оно сопровождается описанием сильных и слабых сторон своего учения. Делаются дополнительные задания с целью формирования нужных компетенций [25].

Для того чтобы сделать самонаблюдение средством формирования у учащихся учебной автономии, важно учитывать некоторые особенности организации этого процесса:

— диалогическое общение между учителем и учащимися по материалам самонаблюдения;

— мониторинг результатов выполнения учебных и тестовых заданий в течение длительного периода (не менее учебного года);

— непрерывную работу над учебными и тестовыми заданиями с постоянной рефлексивной деятельностью учащихся;

— принятие обоснованных решений о достигнутом уровне собственных знаний и путях их повышения;

— фокусированное самонаблюдение с целью выявления потенциальных возможностей своего учения.

Отмеченные особенности позволяют представить самонаблюдение учащихся как «письмо самому себе», которое постоянно пишется, на которое всегда отвечают и которое помогает в решении проблем [25]. Подчеркнем, что самонаблюдение учащихся осуществляется в доверительном диалоге с учителем.

Преодоление познавательных затруднений
как условие формирования автономии в тестировании

Преодоление учащимися познавательных затруднений в процессе выполнения учебных и тестовых заданий зависит от используемых когнитивных и метакогнитивных стратегий [29]. Данная зависимость объясняется тем, что применение стратегий в тестовой деятельности помогает справляться с возникающими трудностями и способствует повышению учебных показателей. Это, в свою очередь, уменьшает зависимость учащихся от учителя и укрепляет автономию в учении и тестировании.

Исследования показывают надежную статистическую связь между применяемыми стратегиями и получаемыми результатами. Например, стратегия механического заучивания может оказаться полезной для ответа на уроке, но в ходе подготовки к тестированию в большинстве случаев снижает учебные показатели. Тестовые результаты повышаются, если учащиеся применяют стратегию активного припоминания в ходе тренировочного выполнения тестовых заданий [29]. Автономия учащихся в языковом тестировании, таким образом, предполагает самостоятельно выполняемую активную тренировочную деятельность. Данное проявление автономии учащихся находится в полном соответствии с методическими теориями, подчеркивающими исключительную важность организации эффективного учения, не ограничиваясь поиском путей эффективного преподавания языка [26; 27].

Результаты исследований показывают, что стратегии влияют на эффективность выполнения тестовых заданий не изолированно, а в сочетании. Например, стратегия мониторинга собственных учебных показателей оказывается полезной не сама по себе, а в сочетании со стратегиями анализа, сопоставления, извлечения из памяти прошлого опыта и др. [29].

Автономия учащихся в учении и языковом тестировании может проявляться в их ориентации на продукт, то есть на выполненное тестовое задание или на процесс, когда тест рассматривается как продолжение учения. Если в первом случае внимание учащихся будет направлено на то, чтобы скорейшим образом выполнить задание, то во втором случае время будет использовано для припоминания аналогичного

опыта, анализа новой проблемы, запоминания свежей информации. Нетрудно предположить, что подобное проявление автономии учащихся в стандартизованном языковом тестировании может снизить результаты выполнения заданий. Вместе с тем установление соответствий с предыдущим опытом тестирования и рефлексивное осмысление своего учения повышает шансы на успех. Это означает, что необходимы пути совершенствования обучения за счет повышения роли рефлексивного анализа учащимися своей учебно-тестовой деятельности.

Опыт преодоления трудностей, документированный в языковом портфеле учащихся, не только способствует развитию учебной автономии, но и самоопределению (выработке собственной личностной позиции) учащихся в овладении иностранным языком.

Учебное самоопределение учащихся в условиях автономии

Учебная автономия создает наиболее благоприятные условия для самоопределения учащихся в учебной деятельности. Учебное самоопределение представляет собой выбор в пользу изучения иностранного языка, восприятие изучения языка как интересной, нужной и полезной деятельности, независимое решение о том, как, когда и в какой мере действовать для достижения собственных образовательных целей, принять достигнутые учебные результаты или стремиться к более высоким показателям [24].

Самоопределение учащихся представляет собой концентрированное выражение учебных мотивов и убеждений, а также внутренних и внешних стимулов учебной деятельности. Самоопределение в пользу учебной автономии означает осознанное предпочтение учащимися самостоятельности, независимости и ответственности в организации своего учения.

Нетрудно заметить, что учебная автономия создает наиболее благоприятные условия для учебного самоопределения учащихся, так как активная роль учителя приводит к подмене самоопределения в учебной деятельности «управлением сверху». В условиях учебной автономии создаются необходимые условия для самоуправления своим учением, его самооценки и реализации имеющегося познавательного потенциала. Разумеется, для развития учебной автономии важно создать необходимые педагогические условия, поскольку индивидуальные решения в рамках учебного самоопределения могут быть против учебной автономии (учащиеся могут снимать с себя ответственность за результаты учения, перекладывать ответственность на учителя за результаты обучения и предпочитать зависимость от учителя).

Самореализация личности учащихся в учебной автономии

Самореализация личности в учебной деятельности, включая тестирование, представляет собой одну за главных задач теоретической и практической педагогики, одну из главных целей любой обучающейся личности. В недостаточной самореализации личности состоит одна из главных причин педагогических успехов и неудач. Это объясняется тем, что потребность учащихся в самореализации является ведущей среди других потребностей личности и без ее удовлетворения становится невозможным «переживание успеха» [22].

Нетрудно заметить, что самореализация личности повышается в условиях учебной автономии, когда учащиеся получают возможность брать на себя индивидуальную ответственность за содержание, форму и результаты своего учения, самостоятельно определяя «масштабы желаемого успеха». Исследования подчеркивают, что самореализация личности представляет собой процесс, существующий во времени, продолжающийся нередко в течение всего активного периода жизни человека и не сводимый к одномоментным достижениям [31]. Проводя параллель, отметим, что учебная автономия учащихся существует как процесс, проявляется в развитии

личности и не ограничивается разовыми результатами учения. Учебная автономия есть результат целостной организации обучения и воспитания средствами иностранного языка, а не эпизодического мероприятия в виде показательного эксперимента.

Самореализация личности зависит от характера «подкреплений», которые учащиеся получают в осуществляемой ими учебной деятельности. Данные подкрепления представляют собой положительные или отрицательные результаты, демонстрируемые в учении. В соответствии с учебными результатами подкрепления бывают положительными или отрицательными, усиливая или снижая ощущение «состоявшейся» личности [34]. Нетрудно заметить, что положительный или отрицательный опыт в учебной деятельности оказывает влияние на развитие учебной автономии: укрепляет уверенность учащихся в себе или приводит к ощущению своей зависимости от учителя. Языковое тестирование играет особую роль в положительном или отрицательном подкреплении попыток учащихся реализовать свои познавательные возможности в условиях учебной автономии.

Решающее значение для самореализации познавательных возможностей личности учащихся в условиях учебной автономии приобретает «приписывание успеха» (*attributing success*) [28]. Если учащиеся приписывают свой успех в учебной деятельности учителю, это означает, что учитель реализует свой личностный потенциал через организуемую им деятельность учащихся. Если учащиеся обоснованно приписывают себе свой успех, это свидетельствует о том, что они объясняют полученные высокие результаты собственными усилиями, действуют в условиях полной или частичной учебной автономии и реализуют себя как личность в учебном процессе. Языковое тестирование позволяет учащимся реализовать себя как обучающуюся личность, если их учебная автономия проявляется не только при выполнении тестовых заданий, но также в целостном учении, включая период подготовки к тестированию, в оценке и анализе своих результатов и в поиске путей повышения своих учебных показателей. Самореализация личности в условиях учебной автономии учащихся осуществляется в активном творческом диалоге с учителем.

Заключение

Учебная автономия является важным условием реализации учащимися своих познавательных возможностей в процессе овладения иностранным языком, превращая обучение в учение. Если в обучении иностранным языкам автономия учащихся стала предметом специального исследования, то в традиционном стандартизованном языковом тестировании учебная автономия учащихся в основном сводится к самостоятельному выполнению тестовых заданий, объективности и независимости результатов тестирования от текущих учебных показателей. Между тем автономия учащихся в виде самостоятельности, ответственности и независимости учения как самоорганизующейся деятельности в индивидуальной или групповой форме может быть сформирована, если учитывать учебные мотивы и убеждения учащихся, развивать самонаблюдение в процессе выполнения учебных и тестовых заданий, формировать стратегии самостоятельного преодоления познавательных затруднений, обеспечивать учебное самоопределение учащихся в виде осознанного выбора в пользу активного учения и создавать условия для реализации себя как обучающейся личности.

Список использованной литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. — М. : Просвещение, 1999. — 270 с.

2. Гальскова, Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 5. — С. 6—11.
3. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М. : Аркал, 2002. — 168 с.
4. Пидкасистый, П.В. Сущностная характеристика познавательной деятельности // Вестник высшей школы. — 1985. — № 9. — С. 35—39.
5. Поляков, О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 7. — С. 48—52.
6. Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации / И.А. Цатурова, С.Р. Балуян. — М. : Высшая школа, 2004. — 128 с.
7. Alderson, J. Language Test Construction and Evaluation / J. Alderson, C. Clapham, D. Wall. — Cambridge : Cambridge University Press, 1995. — 275 p.
8. Benson, P. Autonomy and Independence in Language Learning / P. Benson, P. Voller. — London : Longman, 1997. — 197 p.
9. Berwick, R. Needs assessment in language programming, from theory to practice. The Second Language Curriculum. — Cambridge : Cambridge University Press. 1989. — P. 48—62.
10. Brian, T. Testing to learn: a personal view of language testing. ELTJ. 59 (1). — Oxford : Oxford University Press, 2005. — P. 39—46.
11. Byram, M. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. — London : Routledge. 2004. — 736 p.
12. Candy, P. Self-Direction for Lifelong Learning. — San-Francisco : Jossey-Bass, 1991. — 291 p.
13. Coombe, C. The reflective portfolio / C. Coombe, L. Barlow ; English Teaching Forum. — Vol. 42 (1). — 2004. — P. 18—23
14. Cotterall, S. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses // ELT Journal. — Oxford : Oxford University Press, 2000. — Vol. 54/2. — P. 109—117.
15. Cotterall, S. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. System. — 1995. — Vol. 23. — P. 195—205.
16. Csizer, K. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior / K. Csizer, Z. Dornyei // Language Learning. — 2005. — Vol. 55 (1). — P. 613—659.
17. Gardner, R.C. Motivation and second language acquisition perspectives // Journal of the CAAL. — 1996. — Vol. 18. — P. 19—42.
18. Gardner, R.C. A student's contributions to second language learning: affective variables // Language Teaching / R.C. Gardner, P.D. Macintyre. — 1993. — Vol. 43. — P. 157—194.
19. Gardner, R. An instrumental motivation in language study. Studies in Second Language Acquisition / R. Gardner, P. Macintyre. — 1991. — Vol. 13. — P. 57—72.
20. Hughes, A. Testing for Language Teachers. — Cambridge: Cambridge University Press. — 1989. — 172 p.
21. Lee, I. Supporting greater autonomy in language learning // ELT Journal. — Oxford : Oxford University Press, 1998. — Vol. 52 (4). — P. 282—290.
22. Maslow, A. Motivation and Personality. — New York : Harper Lee, 1970. — 210 p.
23. Mori, Y. Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning? // Language Learning. — 1999. — Vol. 49 (3). — P. 377—415.

24. Noels, K. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory / K. Noels, L. Pelletier, R. Vallerand // Language Learning. — 2000. — Vol. 50 (2). — P. 57—85.
25. Nunes, A. Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice // ELT Journal.— Oxford : Oxford University Press, 2004. — Vol. 58 (4). — P. 327—335.
26. O'Malley, M. Learning Strategies in Second Language Acquisition / M. O'Malley, A. Chamor. — Cambridge : Cambridge University Press, 1990. — 195 p.
27. Oxford, R. Language Learning Strategies. — New York: Newbury House, 1990. — 210 p.
28. Oxford, R. Language learning motivation in a new key. Language Learning Motivation; pathways to the new century / R. Oxford, J. Shearin. — University of Hawaii, 1999. — P. 3—27.
29. Purpura, J. An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance // Language Learning. — Vol. 47 (2). — 1997. — P. 289—325.
30. Richards, J. Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice / J. Richards, W. Renandya. — Cambridge : Cambridge University Press, 2002. — 422 p.
31. Rogers, C. Freedom to Learn. — Ohio: Charles Merrill, 1969. — 310 p.
32. Sinclair, B. Survey review: recent publications on autonomy in language learning // ELT Journal. — Oxford: Oxford University Press, 1999. — Vol. 53/4. — P. 309—329.
33. Skehan, P. A cognitive Approach ot Language Learning. — Oxford : Oxford University Press, 1998. — 324 p.
34. Skinner, B. Particulars of My Life. — London : Jonathan Cape, 1976. — 230 p.
35. Spolsky, B. What does it mean to know how to use a language? An essay on the theoretical basis of language testing. Language Testing. — 1985. — Vol. 2(2). — P. 180—191.
36. Williams, M. Psychology for Language Teachers / M. Williams, R. Burden. — Cambridge : Cambridge University Press, 1997. — 240 p.

Р а з д е л IV

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ ЛИНГВО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

W.B. Whisenhunt

Обучение страноведению США за пределами Америки (Teaching American Studies Abroad: Some Observations)

Teaching American Studies presents many challenges whether the students are American, British, or Russian. To study American history and culture, all students must fight against the acceptance of stereotypes. The tendency to accept stereotypes for any culture is strong, but it is particularly forceful in relation to the United States because of the profound exportation of American culture for many decades. To teach American history and culture to a diverse population presents special opportunities. The following essay consists of my observations over the past decade teaching American, British, and Russian students about American history and culture [1].

Teaching American history and culture in the American system of higher education is left to the discretion of the individual faculty member. While my institution has general guidelines for specific courses, how I teach the course is left to me. A perhaps flawed basic assumption about teaching American students about American history and culture is that they bring knowledge of their own society to class with them. This can be a dangerous assumption. Some American students do not have a basic understanding of their own culture as they enter higher education for many reasons. First, not all students in American college classrooms are Americans. There are many foreign students and recent immigrants who may not have much cultural context for this subject. Second, some American students at the secondary level did not receive the basic grounding in this subject because of poor quality schools. Third, some American students know little of their own society because of a different focus at the secondary level. However, most American students will know something about America's history and culture. With this in mind, preparing and teaching this subject has certain obstacles.

One of the first obstacles is to fight simplistic ideas about the American past that are often taught at lower levels of education. Some portray America's role in history as all good while the enemies of America are all bad. They depict America's past as being full of good intentions with few problems. The persistent problems of institutions like slavery and racism are not portrayed as a feature of the American character, but rather as an aberration. While there are many points that are debatable concerning the American character, it needs to be noted that there are times of great triumph and failure as well. The general approach

[1] I have taught at College of DuPage in Glen Ellyn, Illinois, USA for ten years. In Spring 2001, I taught American Studies to British students at Canterbury Christ Church University College in Canterbury, England on an award from the Illinois Consortium of International Studies and Programs. In Fall 2006, I taught American Studies at Ryazan' State University in Ryazan', Russia as a J. William Fulbright Senior Scholar.

needs to be more nuanced, sophisticated, and global to present a full picture of the American experience to students.

A second obstacle is that many media images influence the American understanding of their own culture. Many politicians, religious leaders, and other public figures will use history to their own advantage. Making bold statements about American history that are wrong or at least terribly biased is not uncommon. In addition, many historical films, proposed to depict an actual event, often lack accuracy. Most students, and even the general public, do not see these inaccuracies (whether intentional or not) as a significant problem. However, since America is less and less a reading culture, these skewed or even flawed images of America often become the accepted understanding of the actual events in the mass culture.

In general, though, most American students have a greater enthusiasm for American history and culture than for foreign cultures. This is not unexpected. One of the difficulties I experience in teaching about American history and culture is the introduction of an international or comparative approach. My academic training and teaching experience has been much more global so it seems natural to incorporate this emphasis into all of my courses. Certainly most of American history and culture has a global aspect. Some American students find this approach problematic. Some want to just focus on the United States and would rather not discuss any issues of global importance. Some do not have the academic preparation to understand the global connections America has experienced. Most American students, though, are receptive to this approach. Some have reported that it made them interested in studying other cultures.

Of course, in the end the American experience is a global one. Teaching American history and culture in other countries has provided me with an added dimension. Not only do I read scholars from these other countries, but I have taught students from different countries about America. This has had a profound impact on my teaching and scholarship. My first experience with teaching abroad was in Great Britain in 2001.

As I arrived in Great Britain in early January of 2001, the controversial election of 2000 in the United States had just been settled a few days before. My last email from my British colleagues before I left the United States asked that I explain what happened in this election to their students in our first class meeting. At that moment, I was not certain myself how this had actually been decided. On the airplane to London, I read the U.S. Supreme Court decision mystified by the logic they employed to reach this controversial decision. I also wondered how I would explain this to a group of British students when I was not certain myself. On the first encounter with the British students, they were very curious about this recent election and most were very critical of the United States for not being able to count votes properly. I had little explanation for this peculiarity. Just a few days after George W. Bush took office in late January, he withdrew the United States from the environmental agreements known as the Kyoto Accords. This angered most of my British students and they expressed this anger to the group of American students studying there and to me. In informal meetings with the American students, they were confused by such anger over these environmental agreements. The British students took them much more seriously and in some sense blamed the resident Americans for policy actions. This set the tone for the rest of the term. It was my job not only to teach about America, but also to explain current policies. This proved to be difficult.

Many of the British students had been to America. They had studied American history and culture extensively as well. Their views of America were well established. Most held mixed views of America. Of those students who had been to America, the usual points of destination were the streets of New York City, the beaches of South Florida, and the casinos of Las Vegas. While all interesting places, they also reinforce stereotypes of America

and probably do not represent what an ordinary American does on a daily basis. So, fighting the stereotypes of America was still necessary among the British students as well.

One persistent view of America among the British students was that America either was or was becoming an imperial power. Their views of this issue were rather sophisticated. They understood that American power at the beginning of the twenty-first century was not necessarily the seizure of territory, but rather the subtle, yet effective, economic, political, and cultural imperialism. When I challenged their criticism by citing the British imperial past, they did not necessarily see the connection. Many of the students viewed their own past as ancient history that had little relevance to current American policies. I was surprised by their perceptions of their own past.

By the end of the term, the students understood that America's history and culture can be interpreted in different ways. I also think they understood that Americans often hold a great variety of opinions. To try to dispel the myths that surround America was the most difficult with the British students. The most effective tool I used was to turn the questions back to them. For example, when they assumed all Americans agreed on a certain issue, I would state that the same must be true of British people. With that assertion, they bristled that I would assume that all British people held the same views. I think I showed them that cultural studies are quite complex and trying to find simple answers often leads to distortions.

The system in Great Britain was quite different from the American system. The British students were in courses that rarely had a standard set of required readings. Their reading was to be varied and from a long list of books that offered varying points of view. This brought many different ideas to each session that created a fantastic forum for our discussions. It inspired me to change the way I teach my courses in the United States. This new method placed more responsibility on the students and brought a greater variety of opinions to class. Five years later, I taught American Studies at Ryazan State University in Ryazan, Russia, which exposed me to new ideas about America, a new educational system, and new opportunities.

My teaching duties at Ryazan State University were to teach American popular culture to Russian students of English. These fourth-year students were well prepared for this course. They held many existing views of America. Some of them had spent time in America, but most had not. Their English was excellent so communication was not a problem.

The initial meetings were quite guarded. The students were somewhat reluctant to express their opinions in class. Their regular instructors told me that they were reluctant to offend me. I told them that I was not easily offended and that they should speak freely. Once we overcame this initial obstacle, it became clear that they knew much about the United States. However, Ryazan had been a closed city during Soviet times so few foreigners had traveled here for some time. Even in the past fifteen years, the city is not a tourist destination so the number of foreigners, especially Americans, has been relatively few. So, my teaching here was a bit of a novelty for them. They were also interested in meeting my family. Some of the students noted it was the first time they had ever heard American children speak. One student noted that she was surprised when they spoke English. She expected Russian to come out of their mouths like all of the Russian children. Being a bit of a spectacle creates different obstacles and opportunities for teaching. Clearly, my American and British students were not hesitant to share their views with me.

The impressions of America held by these Russian students mostly were from books and films, especially for those who had not been to the United States before. Many of our sessions focused on dispelling some myths and stereotypes about Americans. It seems that the students were surprised to find an American so open about disagreeing with policies, especially foreign, of the United States government. Their interests, though, were less about politics and more about everyday life. This was very different than the experience with the British students. The Russian students wanted to know much more about

holidays, family life, leisure time, marriage, homes, schools and everyday culture. In some ways, this was more difficult to discuss because of the variety of answers for each topic.

A theme that nearly all of the Russian students were interested in was religion in America. They were intrigued by the fact that so many Americans are openly religious. They acknowledged a resurgent religious movement in Russia, but many of these students thought it was not nearly as serious as the American religious fervor. They were also a bit surprised to see the American people express such open religious views in a nation that tries to hold religion and the state separate. I used this topic to illuminate the contradictory nature of American culture. While America often appears one way, the reality might be something quite different. This was a useful device for many themes in our class. As the weeks went on students began to see the theme of contradiction in other topics.

The general attitude of the Russian students was excellent. They seemed to value education quite highly. However, nearly all of my students were women. Very few men appeared interested in foreign languages. The explanation from the students was that there was a separation between male and female disciplines. There was certainly no official rule for this, but rather it was customary. One of our topics in this course explored the idea of gender even further. Many of the women held quite traditional views of what their lives would be. One student even told me that the world of politics and economics was for men and women were too emotional to take part. Their interest in feminism or even equality for women was not nearly as strong as I found in Britain. Most of the British female students told me quite pointedly that they were feminists. My American female students will sometimes tell me that they are not feminists because of the negative connotation that term holds for some in America, yet they are very much feminists in their actions.

All three groups faced the study of America with obstacles. I viewed my role in these settings as the one who would help students (regardless of nationality) overcome those barriers. All three groups had to break through these obstacles in their own ways, however in all groups we discussed the idea that often perception becomes reality whether it is accurate or not. While stereotypical images of any culture are usually inaccurate on the whole, there are certainly aspects of them that are true. This is an idea on which all three groups could agree.

In the end, teaching American history and culture to three rather distinct groups has illuminated different ways each group approaches this area of study. Probably the most revealing conclusion was that these three groups, separated by oceans and thousands of miles (or kilometers) had far more similarities than differences. It is a tribute to my British and Russian colleagues for their outstanding expertise. They have brought an accurate and critical view of the world home to their students that will only benefit them. The challenge is for me to do the same for my students in the United States.

Д.А. Голубев

Культурный герой: история и современность

Проблема культурного героя широко отражалась в литературе, однако четкого определения этого сложного явления не существует.

Как известно, в любой национальной культуре можно обнаружить образы людей, которые воплощают в себе нравственные идеалы данного этноса. Это могут быть фольклорные или литературные персонажи, но возможны и реально существовавшие люди. Если легендарные и литературные личности изучены довольно

полно, то этого нельзя сказать о лицах, чье реальное существование сомнений не вызывает. Именно они могли бы составить предмет нового научного исследования.

Для того чтобы составить представление о современном культурном герое, необходимо хотя бы вкратце рассмотреть историю возникновения этого образа.

Первоначально этот образ использовался в фольклоре, где культурный герой — одна из главных и древнейших фигур, которая является центром циклизации различных сюжетов мифологического и сказочного характера. В большинстве словарей и энциклопедий под ним понимается мифологический персонаж, который действует в мифах, повествующих о сотворении земли, небесных светил и явлений природы, рассказывающих о появлении человека, создании для него культурных благ и установлении социальных институтов. Обобщив имеющиеся формулировки данного понятия [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], можно выделить несколько векторов, в направлении которых складывается деятельность культурного героя (далее — КГ).

Самый главный вектор, обусловливающий основное направление деятельности КГ, — *миросозидательный*. В рамках этого вектора деятельность КГ имеет своей целью космизацию бытия и проявляется в следующих свершениях: вылавливание земли из мирового океана, установление небесных светил, регулирование смены дня и ночи, времен года, приливов и отливов, создание животных и растений. Другими словами, КГ здесь выступает в роли демиурга.

Деятельность КГ связана также с появлением человека и участием в культурном прогрессе человечества — это *антропогенеративный* вектор, который разветвляется в четырех направлениях:

1) принимая участие в создании и формировании первых людей, КГ исполняет роль родоначальника или первопредка, дающего начало роду;

2) для облегчения и улучшения жизни людей КГ создает или добывает для них различные культурные ценности, выступая в качестве инициатора культурных благ: огня, орудий труда, транспортных средств, культурных растений, ремесел, производств, искусств;

3) в силу простого сосуществования людей между ними возникают определенные отношения. Возникают такие отношения и между людьми и природой. Люди ощущают силу этих отношений в виде различных катаклизмов, происходящих, как верили они, по воле богов, поэтому для урегулирования взаимосвязей между людьми в социуме и между людьми и природой является КГ, который в этом случае является медиатором, посредником, вводит социальные институты, брачные правила; магические предписания и ритуалы, призванные умилостивить богов; праздники и т.д.;

4) для того чтобы научить людей пользоваться созданными им культурными ценностями и жить в созданном при его помощи обществе, КГ исполняет функцию наставника и учителя, заключающуюся в воспитании первых людей и их обучении навыкам целесообразной деятельности: охотничьим приемам, ремеслам, искусствам, сакральным ритуалам, нормам социального бытия.

Наконец, слабые, не имеющие достаточных сил и средств люди нуждаются в защитнике, который помогал бы им вести борьбу с теми, кто пытается смести установленный порядок и нарушить гармонию: со стихийными, хаотическими природными силами, выступающими в виде хтонических демонов, различных чудовищ и прочих, с врагами из соседних племен. КГ также может помогать людям преодолевать серьезные преграды, возникающие на пути развития, в сотрудничестве с богами или противостоя им. Деятельность КГ в этом направлении происходит под вектором протекции (патронажа).

Кроме описанных вариантов деятельности КГ, которые носят положительный, созидательный характер, его поступки могут иметь разрушительную направленность. Это обычно происходит, когда КГ выступает в роли мифологического

трюкача и плута — трикстера. В мифах КГ может сам воплощать в себе черты трикстера, но может быть и другой вариант — трикстер является братом-близнецом КГ.

Таким образом, культурным героем может считаться,:

— легендарная фигура, породившая сама себя, все человечество, явления природы или весь мир;

— любой мифологический герой фольклора и легенд, которого считают ответственным за состояние жизни людей, их прогресс и культуру.

Представляется, что практически теми же чертами и достоинствами этнос может наделить и вполне реальных деятелей своего народа, которые изменяют мир с помощью политических актов, реформ, изобретений и открытий. Это может быть основатель правящей династии, военный или политический деятель, завоеватель, изобретатель, великий писатель или художник — словом, любой человек, обустраивающий мир по направлению от первоначального хаоса к цивилизации, защищающий свой этнос от посягательств извне. Другими словами, концепт КГ продолжает жить в условиях современного общества. Представляло бы значительный интерес рассмотреть ряд биографий выдающихся фигур современного цивилизованного мира и попытаться обнаружить в сложившихся вокруг них мифах черты традиционных КГ. Причем среди таких фигур могли бы быть не только положительные деятели, что, как было показано выше, характерно и для мифологических типов КГ. Например, к современным КГ Франции можно было бы отнести Наполеона и де Голля, Англии — Черчилля, России — Ленина и Сталина, США — Чаплина, Эйнштейна, а также, возможно, Микки Мауса. Разумеется, каждый такой образ нуждается в тщательном доказательном изучении именно под углом принадлежности к концепту КГ.

Не менее интересным было бы проследить возможность превращения некоторых КГ из положительных фигур в трикстеры и обратно: для русской культуры это могли бы быть, например, образы-концепты Троцкого, Колчака или Деникина.

Своеобразие любой национальной культуры дает основания полагать, что личность, признанная КГ одним этносом, совсем необязательно была бы принята как КГ в другом этносе. Очевидно, что требования, предъявляемые к КГ, обладают национально-специфическими признаками. Впрочем, это утверждение нуждается в тщательной проверке.

Список использованной литературы

1. Кравченко, А.И. Словарь: Культурология. — М., 2000. — С. 149.
2. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. — М., 1995. — С. 178—194.
3. Мифы народов мира: энциклопедия. — М., 1992. — Т. 2. — С. 25—28.
4. Хоруженко, К.М. Энциклопедический словарь: Культурология. — Ростов н/Д, 1997. — С. 143.
5. CD Britanica: Concise Edition. — 2003.
6. The World Book Dictionary. — Thorndike Barnhart, 1996. — C. 340.
7. Webster’s New International Dictionary. Encyclopaedia Britannica, 1997. — C. 329.

Интернет-источники

www.britannica.com;
www.EncyclopaediaMythica.com;
www.norse.net.ru/dict/terms.html#hero;
www.Wikipedia.com

Е.Г. Логинова

Модели концептуальной метафоры «пространство — время» в семантике английского языка

Исследование концептуальной метафоры и описание ее конкретных моделей в различных типах дискурса — одно из интенсивно развивающихся направлений современной когнитивной лингвистики, которое в изучении рассматриваемого феномена отказалось от традиционного, идущего еще от Аристотеля, взгляда на метафору как на один из способов «украшения» речи, а также от характерного для генеративистики представления о метафоре как о взаимодействии двух базисных структур и от присущей структурализму ориентации на изучение собственно языковых закономерностей метафоризации.

Современная когнитивистика (Ю.Н. Караулов, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, А.П. Чудинов, R. Langacker, G. Lakoff, M. Johnson, M. Turner, Fauconnier и др.) рассматривает метафору как основную ментальную операцию, при помощи которой мышление человека способно представить абстрактное явление в терминах конкретной окружающей нас действительности [15].

Утвердившееся еще с античных времен определение метафоры (от греч. metaphora — «перенос») как скрытого сравнения указывает на то, что в основе метафоры лежит мыслительная операция уподобления. Х. Ортега-и-Гассет отмечает, что человеческий ум формировался в процессе постепенного удовлетворения биологических нужд и овладевал сначала конкретными предметами, составляя о них представления. Они и образуют наиболее древний слой нашего сознания, а вызываемые ими интеллектуальные реакции хорошо отработаны [3, с. 75]. Иными словами, конкретные понятия, свойственные обыденному сознанию, становятся образцами для осмысления сложных абстрактных понятий. Р. Гиббс, например, обращает внимание на то, что «все, что можно сказать о наблюдаемом мире, можно перенести на ненаблюдаемый, то есть заменить соответствующей метафорой». И далее: «все концепты возникают из чувственного опыта посредством метафоры» [10, с. 309—310].

В соответствии с современной когнитивной парадигмой метафоры играют ведущую роль в процессе концептуализации человеком действительности, поскольку именно они позволяют обнаруживать аналогии между различными предметами и явлениями, давая возможность применить знания и опыт, приобретенные в одной области, для решения проблем в другой.

Как показало проведенное исследование, одной из особенностей концептуального соотношения главных бытийных категорий — пространства и времени — в семантике предложных сочетаний английского языка является метафорический перенос «пространство — время». Такой смысловой перенос наиболее типичен, поскольку пространственное восприятие мира онтологически предшествует его временному постижению. Как показывают многочисленные исследования (см., например, Скобликова, 1971, Всеволодова, 1975, Bennet, 1975, Мурьянов, 1978, Berthonneau, 1992 и др.), большинство предложных временных обозначений в современных европейских языках, в том числе в английском и русском, являются исконно пространственными. Кроме того, в современных исследованиях когнитивного направления при описании семантики предлогов в качестве прототипических выделяются, как правило, значения, описываемые именно в «геометрических» понятиях [12].

Таким образом, мы можем с уверенностью говорить о том, что метафорический перенос «пространство — время» относится к числу так называемых «конвенциональных» метафор. Они не ощущаются носителями языка, поскольку являются «каждодневными» случаями употребления концептуальных метафор, которые некоторым образом «встроены» в обыденное мышление, в связи с чем без каких-либо

усилий «вызываются сознанием и являются неотъемлемой частью культурной парадигмы носителей языка» [13, с. 210].

Близки к этой группе так называемые «первичные» метафоры Дж. Грэди [11]. Время в теории Дж. Грэди представлено как первичный концепт-цель. Движение — как первичный концепт-источник. Когнитивные ассоциации, возникающие между этими концептами, образуют первичную метафору. При этом Дж. Грэди отмечает, что движение, в терминах которого метафорически структурировано время, может быть только линейным. Такое представление о времени полностью согласуется с трактовкой времени Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [15]. Суммируя рассуждения этих ученых о том, каким образом организована и структурирована концептуальная система времени, можно сделать основополагающий вывод о том, что время в английском языке наиболее часто осмысляется в терминах движения в пространстве. В результате становится возможным говорить о времени, как о движущемся объекте: *time comes / flows / flies / speeds by* и т.д.

На возможность переноса пространственных характеристик во временную сферу через представление о движении указывают многие лингвисты, занимающиеся этой проблемой. В частности, Т.В. Цивьян отмечает «исконность идеи пространства в ряде важных понятий, относящихся к движению, а через движение, переходящих в другие сферы, или другие коды» [6, с. 74]. Е.С. Яковлева приводит примеры того, что в русском языке именно слова, обладающие семантикой движения, «переключаются» из пространственного кода во временной [7, с. 54].

Очевидно, что метафорический перенос «пространство — время», закрепленный в языковой семантике, отражает свойственное человеку интуитивное ощущение естественной глубинной связи между этими понятиями. Тем не менее разнообразие пространственных и временных отношений, передаваемое сравнительно небольшим набором языковых единиц, заставляет предполагать, что связь временных и пространственных значений может основываться на разных когнитивных моделях метафоризации.

Следует отметить, что используемые в работе термины «метафора» и «метафоризация» не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, поскольку подчеркивают возможность неоднозначного понимания рассматриваемого явления, которое, как справедливо замечает В.Н. Телия, может рассматриваться и как результат (собственно метафора), и как процесс (метафоризация) [5]. Похожая точка зрения выражена в работе Е.Б. Гришаниной, которая пишет, что термины «метафора» и «метафоризация» служат для обозначения «сложной ассоциативной взаимосвязи признаков предметов действительности» [1, с. 162].

Приняв указанное выше широкое толкование используемой терминологии, мы считаем необходимым подчеркнуть, что метафоризация предполагает не только *перенос определенных представлений из одной концептуальной области в другую*, как рассматривают ее Дж. Лакофф и М. Джонсон [15], но, что весьма важно, *процесс оперирования элементами, выработанными в одной ментальной области (более конкретной), в другой ментальной области (более абстрактной)*. При таком подходе метафоризация может представляться как *осознание объективной общности двух ментальных областей*. Такой подход в некоторой степени соответствует убеждениям М. Тернера и Ж. Фоконье, которые в своей теории концептуальной интеграции говорят не об уподоблении представлений, принадлежащим разным концептуальным областям, а об интеграции «ментальных пространств» [16].

Выдвинутое нами положение отчасти подтверждает также теория выбора концепта (*a theory of concept elaboration*) В. Эванс, оспаривающая то положение, что концепты «пространство» и «время» напрямую связаны концептуальными метафорами. Ее позицию подтверждают исследования в области психологии и нейропсихо-

логии, в частности, работа Л. Бородитски [8], в которой экспериментальным путем доказано, что временные концепты могут быть задействованы мышлением напрямую, без доступа к пространственным концептам.

Аналогичной точки зрения придерживается в своем исследовании концепта «время» в китайском языке Н. Ю [17]. Хотя в китайском языке, как пишет исследователь, время также представлено в терминах движения в пространстве, носители языка не ощущают такие выражения, как метафорические [17, с. 139]. Исходя из этого, В. Эванс делает вывод о том, что представление концептуальной системы как совокупности концептов или концептуальных областей, связанных между собой фиксированными структурами знания — метафорами, ошибочно. Автор утверждает, что все концепты внутри концептуальной системы расположены отдельно. При таком подходе концепт «время» приобретает свою образную семантическую структуру не в результате наличия связей с другим концептом — «движение», а исходя из того, что оба концепта обладают схожей образной структурой [9].

Как видно из рассмотренных нами теорий, связь пространственных и временных представлений в когнитивной, а, следовательно, и в семантической системе трактуется неоднозначно. Большинство ученых склоняются к мысли о том, что в этой области задействована концептуальная метафора «пространство — время», хотя, и на это следует обратить внимание, механизмы такого метафорического переноса трактуются по-разному. Наиболее распространенным подходом в проблеме осмысления такого переноса является представление времени в терминах движения, что, несомненно, находит свое подтверждение и в языковых, и в культурных реалиях разных социумов. Тем не менее конкретные когнитивные механизмы, определяющие связь пространственных и временных представлений, передаваемых языковыми единицами, в частности, предлогами, остаются неясными. Именно поэтому в данной работе ставилась задача выявить и описать эти механизмы.

Нами выделены следующие представленные ниже возможные модели концептуального соотношения «пространство — время», реализуемые в семантике английских предлогов *after, before, behind, in, on, at*.

Концептуальные модели с общей «ментальной зоной»

В данных моделях метафоризация строится на некоем общем представлении, которое способно реализовываться и в пространственной, и во временной области. При этом объекты материального мира, участвующие в пространственных отношениях, представляются в отвлечении от их физических характеристик (формы, объема, поверхности и т.п.) и рассматриваются только как дискретные единицы — члены определенной структуры: порядка или множества. Временным единицам также приписывается только одно свойство объектов материального мира — дискретность. Иными словами, в данных моделях происходит не переосмысление сущности временных единиц и не перенос представлений из одной концептуальной области в другую, а «наложение» единого представления на пространство и время. Такой способ метафоризации пространственных отношений связан прежде всего с возможностью концептуализации времени в терминах движения в пространстве.

Примерами общих концептуальных моделей в семантике рассматриваемых предлогов являются представление о порядке, которое реализуется в семантике английских предлогов *after* и *before*, и представление о закрытом множестве объектов, которое выражено в семантике английского предлога *at*. Остановимся кратко на каждом из них.

1. Проведенное нами исследование семантической структуры английских предлогов *after* и *before* дает возможность утверждать, что порядок — это представление, применимое и для определения местоположения объектов как физических единиц, и для единиц временных. В роли последних могут выступать некие времен-

ные точки или отрезки, которые представляются отдельными моментами существования мира и имеют разные обозначения. Например: *after a few days, before 6 o'clock, before Christmas, after dinner, after one's arrival* и т.п.

Таким образом, идея порядка синкретична, применима и к объектам, и к событиям, которые сменяют друг друга в определенной последовательности. Вспомним слова Г. Лейбница о том, что пространство и время представляют собой порядок в смысле последовательности расположения тел или их существования: «Говорят, что пространство не зависит от положения тел, на что я отвечаю, что оно, конечно, не зависит от того или иного положения тел, тем не менее, оно является таким порядком, который делает возможным само расположение тел и в силу которого они в своем существовании друг подле друга обладают отношением расположения, подобно тому, как время представляет собой тот же порядок, в смысле последовательности их существования» [2, с. 19].

2. Представление о принадлежности отдельных элементов или объектов определенному закрытому множеству, так же, как и представление о порядке, достаточно регулярно отражается в семантике английского языка, сочетаясь при этом как с пространственными, так и с временными понятиями. Как в пространстве движущийся объект проходит ряд точек, так и время можно представить как набор неких дискретных точек или отрезков, в течение которых происходят некоторые события. В этом случае мы можем рассмотреть положение объекта или события у каждой из этих точек или отрезков, например, *we stopped at Bournville* (пространство), *at Christmas, at the age of 5*, *at three o c'lock, at dawn, at sunrise, at night* (время).

В рассмотренных концептуальных моделях пространства и времени (порядок, закрытое множество) происходит, как было уже сказано выше, не переосмысление сущности временных единиц, а интеграция двух областей концептуализации, что позволяет конструировать мышлением единое осмысление пространственной и временной категорий. Такое единство, как представляется, оправдано исторически, поскольку осознание времени приходило и закреплялось вместе с его изображением в виде линий на земле или зарубок на твердых материалах, складывающихся в зрительные порядки и объединяемые впоследствии в более крупные единицы (множества).

Концептуальные модели «спасиализации» времени

В данных моделях временной отрезок осмысляется как некий материальный объект со свойственными ему пространственными характеристиками. Возможность такого представления времени связана с тем, что временной поток можно рассматривать в «остановленном» виде, то есть абстрагированно от движения одних моментов за другими. Это позволяет выделить в нем отдельные дискретные единицы и уподобить их неким пространственным сущностям. В таких описаниях, на наш взгляд, происходит так называемая классическая метафоризация, так как здесь мы «приписываем» выделенным дискретным единицам существования мира качества, которые им не свойственны, но которыми обладают физические объекты: объем, форму, качественные характеристики или поверхность в функции опоры/фиксации. Данные модели, как показало проведенное исследование, реализуются в семантике английских предлогов *in, on* и *behind*. Рассмотрим их подробнее.

1. В семантике английского предлога *in* пространственное взаиморасположение одного объекта внутри другого может переосмысляться как «включение» момента действия или события в некий временной период, который рассматривается как некое пространство, «заполненное» событием *(in 1872),* и, возможно, обладающее некими свойствами, атмосферой, конвенциональными ассоциациями *(in the twenties, in autumn, she is in her forties)*.

В семантике английского предлога *on* временной период рассматривается как «место» события, то есть некая поверхность, на которой данное событие происходит, например, *on a rainy day, on Monday morning, on honeymoon*.

Проанализированный в работе языковой материал позволяет говорить о том, что при употреблении английских предлогов *on* и *in* с одним и тем же существительным осмысление описываемого временного периода существенно различается. В концептуальном содержании предлога *on* действие или событие «привязано» к определенному месту, в то время как концепт, передаваемый предлогом *in*, представляет период времени как некое пространство, позволяющее «развернуться» действию или событию. Сравним: *to come on time* (прийти в конкретно установленное время) / *to come in time for something* или *for doing something* (прийти вовремя, чтобы успеть что-либо сделать).

Предлог *in* может не только передавать временную отнесенность события или действия, но и, как было отмечено выше, «вводить» особые качественные характеристики, связанные с описываемым временным периодом. Это могут быть определенные духовные и социальные течения, политический курс, своеобразные тенденции в моде и музыке, характерные для описываемого временного периода. Кроме того, к таким качествам относятся климатические и погодные условия; мироощущение и психологический настрой, связанные с определенными возрастными периодами. Существенно, что эта информация имплицитна, она «подключается» предлогом *in*, сигнализирующим, что временной отрезок представляется как пространство, которое может иметь некие качественные характеристики.

Предлогу *on* это не свойственно: часть поверхности — «место» — не имеет особой атмосферы. Темпоральные единицы в сочетаниях с предлогом *on* могут характеризоваться с точки зрения климатических и погодных условий, но эта информация должна быть эксплицитной. Сравним: *I work better in the morning — on a wet October morning*.

Выявленная специфика пространственной семантики предлога *in* определяет довольно широкие возможности временной локализации с «подключением» качественных характеристик: при обозначении части суток (*in the morning*), месяца и времени года (*in September, in winter*), возрастного и исторического периода (*in youth, in the late 1960s*).

Отдельно остановимся на темпоральных сочетаниях предлога *on* с герундием. В данных сочетаниях предлог *on* выражает, на наш взгляд, представление о непосредственном совпадении описываемых событий *(On arriving at the garden entrance, he stopped to look at the view)*. Два действия *(arriving, stopped)* происходят в очень ограниченных временных рамках, в одном «месте», то есть практически одновременно. При сравнении с предлогом *after* в аналогичных сочетаниях, видно, что *after*, в соот-ветствии со своим концептуальным содержанием, описывает последовательность событий. Этот предлог не требует, чтобы события были связаны, он лишь вносит порядок в их сменяемость: одно событие следует за другим *(Barlow was arrested after arriving back in Britain)*. Предлог *at* в подобных описаниях, как представляется, выражает связь «стимул — реакция» между предыдущим и последующим действием *(She was annoyed at being disturbed in the middle of the night)*. Данный концептуальный элемент присутствует и в некоторых идиоматических выражениях с данным предлогом. Ср., например, *I sicken at the sight of blood. — Мне становится плохо при виде крови; I shudder at the thought of fire in this building. — Я содрогаюсь от мысли о пожаре в этом здании.*

2. Концептуальная модель «спасиализации» времени находит свое отражение и в семантике английского предлога *behind*. В темпоральных сочетаниях с этим предлогом время может концептуализироваться в качестве стационарной сущности *(beauty was behind me)* или движущегося объекта *(theory often runs behind practice)*.

В последнем примере представление о возможном расстоянии между объектами X и У при одновременном движении может преобразовываться в представление об отставании одного из участников деятельности, осмысляемой как движение.

Таким образом, в семантической системе английского языка закреплены определенные модели концептуального соотношения основных онтологических категорий — пространства и времени, которые отражают присущее данному языковому коллективу своеобразие восприятия и интерпретации окружающей действительности. Разделяя точку зрения О.Н. Селиверстовой о том, что пространство можно отнести «не только к физическому пространству, но и к пространству множества, пространству ситуации, пространству функциональной системы типа «завод, институт» и т.д.» [4, с. 7], мы полагаем, что выделенные нами выше представления о порядке и закрытом множестве представляют собой особый тип метафоризации — через общее представление («ментальную зону»). Иными словами, и пространственные, и временные единицы трактуются единообразно — как элементы порядка или множества. Темпоральные единицы, следовательно, не уподобляются физическим объектам и им не приписываются пространственные характеристики.

Собственно метафорический перенос (классическая метафоризация) происходит при уподоблении временных единиц пространственным сущностям. Такое метафорическое осмысление концептуального представления содержательных единиц наряду с переносом представлений из одной концептуальной области в другую происходит в моделях второй группы.

Список использованной литературы

1. Гришанина, Е.Б. Метафоризация и метафора (о психологическом и лингвистическом аспектах проблемы) // Структура и семантика : доклады IX Международной конференции. — М. : СпортАкадемПресс, 2004. — С. 162—164.
2. Мостепаненко, А.М. Четырехмерность пространства и времени / А.М. Мостепаненко, М.В. Мостепаненко. — Л. : Наука, 1966.
3. Ортега-и-Гассет, Х. Две великие метафоры // Теория метафоры. — М. : Прогресс, 1990. — С. 68—81.
4. Селиверстова, О.Н. Контрастивная синтаксическая семантика (опыт описания). — М. : Наука, 1990. — 150 с.
5. Телия, В.Н. Метафора как модель словопроизводства и ее эксперссивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте : сб. науч. ст. — М. : Наука, 1988. — С. 26—52.
6. Цивьян, Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. — М., 1990.
7. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины (модели пространства, времени и восприятия). — М. : Гнозис, 1994. — 343 с.
8. Boroditsky, L. Metaphoric Structuring: Understanding Time through Spatial Metaphors. Cognition. — 2000. — 75 (1). — P. 1—28.
9. Evans, V. Why Does Time Flow? A Theory of Concept Elaboration [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http:// www.wam.umd.edu/~mturn/WWW/ blending/ html. — 2001.
10. Gibbs, R. Why many concepts are metaphorical // Cognition. — 1996. — № 62. — P. 309—319.
11. Grady, J.A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor: Correlation versus Resemblance // Metaphor in Cognitive Linguistics / ed. by G. Steen, R. Gibbs. — Philadelphia : John Benjamins, 1999.
12. Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things. — Chicago, Lnd, 1987.

13. Lakoff, G. The contemporary theory of metaphor // Metaphor and thought. Second edition / ed. by Ortony A. — New York : Cambridge University Press, 1993. — P. 202—251.
14. Lakoff, G. Metaphors we live by / G. Lakoff, M. Johnson. — Chicago : The University of Chicago Press, 1980. — 246 p.
15. Lakoff, G. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought / G. Lakoff, M. Johnson. — New York : Basic Books, 1998. — 642 p.
16. Turner, M. Conceptual Integration Networks / M. Turner, G. Fauconnier // Cognitive Science. — 22 (2). — 1998. — P. 113—187.
17. Yu, N. The Contemporary Theory of Metaphor: A perspectice from Chinese. — Philadelphia : John Benjamins, 1999.

М.С. Мальцева

Социокультурные прототипы как инструмент формирования относительного знания об изучаемой культуре у студентов языкового вуза

При формировании социокультурного компонента коммуникативной компетенции у студентов языкового вуза несомненную важность, на наш взгляд, представляют социокультурные прототипы как формы знания об изучаемой культуре. Специфика социокультурных прототипов заключается прежде всего в том, что они позволяют отличить типичное от нетипичного в рамках категориального континуума той или иной культуры, изучаемой студентами. Прототипы выступают центральными элементами категорий, которые представляют собой набор существенных, пограничных и атипичных признаков, в форме которых выстроены социокультурные знания обучаемых.

Предлагаем рассмотреть основополагающие моменты, отражающие методическую сущность социокультурных прототипов.

Социокультурная обусловленность выбора прототипических признаков у студентов

Выявление факторов, влияющих на формирование прототипа, остается спорным вопросом для многих исследователей. Однако с точки зрения социокультурной и прототипической теорий, формирование прототипа и его репрезентация зависит от социокультурного менталитета, культурного наследия и культурного контекста [8; 12, с. 35—37]. Социокультурный фактор выбора признаков прототипа также подтверждается в эксперименте Аткинсона [1] с участием небританских европейцев, свободно владеющих английским языком, которым было предложено выстроить иерархию определенных членов категории по степени важности. То же самое было предложено проделать британским участникам. Результаты эксперимента показали, что выбор прототипа категории небританскими европейцами оказался весьма странным для британцев и наоборот. В данном случае речь идет о том, что представителям одной и той же культуры свойственны сходные модели категоризации, нечто общее, обусловливающее сходный выбор прототипических признаков, что объясняет их выбор одного и того же представителя категории в качестве прототипа.

Аналогичную позицию выражают результаты экспериментов ряда других исследователей [6; 7; 13; 16]. Из вышесказанного следует, что представители одной

и той же культуры разделяют общие, обусловленные культурой закономерности процессов схематизации, прототипизации и категоризации в целом.

Таким образом, применительно к методике обучения иностранным языкам прототипическая теория представляет собой важный аспект, который, на наш взгляд, важно учесть прежде всего при формировании социокультурной осведомленности у студентов языкового вуза. В связи с этим предлагаем рассмотреть прототип как инструмент формирования социокультурного значения в процессе обучения иноязычной культуре.

К моменту обучения студенты уже имеют определенные представления об изучаемой культуре, которые чаще всего носят стереотипный характер, а восприятие «чужой» культуры происходит как бы через «призму» своей. Именно на данном этапе прототипы могут выступить как маркеры относительности получаемых социокультурных знаний. При прототипическом восприятии информации о культуре обучаемые могут выделить типичное, пограничное и атипичное в изучаемой культуре, осознавая социокультурную обусловленность данного выбора и его относительность. В процессе обучения культуре сознание апеллирует к типичным проявлениям той или иной категории как прототипическим моделям, с которыми сравнивается поступающая социокультурная информация. Существует предположение, что «эффект социокультурных прототипов в базовом своем варианте — явление врожденное, но сложные формы познания имеют в своей основе культуральную обусловленность перцепции» [17].

Каковы же процессы сличения хранимого в памяти социокультурного прототипа с вновь поступающей информацией? Конструирование социокультурного значения есть когнитивный процесс, опирающийся на процессы схематизации, а значит, поиск аналогий — центральный момент в конструировании значения. Аналогии, по-видимому, важны для «сенсорных понятий», так как сенсорная практика вступает в связь с общественными символами (языковыми и прочими). Процесс схематизации унифицирует в сознании культурные символы и их референты. Культурно организованный мир воспринимается субъектом как «естественный» факт, то есть как мир значений. Процесс схематизации имеет психологически примитивные формы, когда субъект формирует чисто индивидуальные знаки. Культура влияет на субъекта, предлагая ему общественно разделяемые модели для упорядочивания его практического опыта. Такие модели обеспечивают «скоординированную схематизацию» и общественно разделяемые значения для всех членов человеческого сообщества или группы. Посредством таких конвенциональных моделей (в противоположность чисто персональным) члены сообщества приобретают общую основную когнитивную ориентацию.

Прототипический механизм формирования категорий социокультурной информации

Категории социокультурно-значимой информации формируются на основе пересечения некоторого числа характерных «свойств-признаков», при этом прототипом является единица, проявляющая эти свойства в наибольшей степени. «Прототип — это лучший образец категории». Прототипический подход позволяет допустить, что все члены категории в зависимости от наличия/отсутствия характерных свойств могут быть в большей или меньшей степени близки к прототипу. Использование понятия «прототип» позволяет проследить процесс формирования социокультурных категорий «от простого к сложному», от типичных случаев — через усложнения — к маргинальным. В этом аспекте структура прототипического знания выстраивается по принципу «отдаления» от прототипа: отождествление представляет собой наиболее стандартный, эталонный способ (он быстрее опознается, чаще употребляется,

ускоряет решение разнообразных задач, связанных с идентификацией), а сближение по нетипичным признакам — в какой-то степени аномальный, парадоксальный. Следует согласиться с Бэккером в том, что не все члены категорий прототипичны. Непрототипичные же представители категории входят в пересечение категорий [2, с. 18].

Категории социокультурно-значимой информации в рамках континуума формируются как пересечения некоторого числа «характерных», или «типичных», свойств-признаков, коррелирующих с уместностью именования соответствующих предметов, но эти данные не бывают абсолютными. Континуум категорий обладает двумя различными градациями:

— все свойства-признаки имеют некоторый вес (в соответствии со своей важностью, или значимостью) в установлении типичности объекта;

— все члены категории обладают определенным рангом, соответствующим количеству у них характерных свойств данного социокультурного прототипа.

Следует предположить, что подобно языковым единицам, согласно теории прототипов, социокультурные знания организуются в семантические сети, основанные на прототипах [11, с. 1]. Имеется [15, с. 256] функционально обусловленная иерархия стабильности и единообразия в отнесении объектов к тому или иному прототипу. Элементы культуры образуют естественные категории, подверженные эффектам прототипичности [10, с. 202].

Представители естественных категорий (биологических, когнитивных, поведенческих и др.) группируются внутри пространства категорий на определенной дистанции от прототипа — то есть от категориального среднего.

«Категории размыты, не обладают четкими границами, есть градация по параметру «принадлежность к категории» [3, с. 1]. Люди формируют конкретный или абстрактный мысленный образ предметов, принадлежащих некоторой категории. Этот образ называется прототипом, если с его помощью человек воспринимает действительность: член категории, находящийся ближе к этому образу, будет оценен как лучший образец своего класса или более прототипичный экземпляр, чем все остальные. Социокультурные прототипы — инструменты, с помощью которых человек справляется с бесконечным числом стимулов, поставляемых социокультурной действительностью [14, с. 47—48].

Социокультурные прототипы могут меняться с течением времени, в частности, в результате метафорического употребления терминов, когда категория приобретает новых представителей. Такие изменения связаны с переопределением набора характерных свойств и относительных рангов [5, с. 15—16]. Различные люди оперируют пространством этих категорий по-разному [4, с. 98]. Таким образом, не только при усвоении языка, при эволюции и при изменениях языка, но и в индивидуальном употреблении человека проявляется гибкость категорий (организованных вокруг прототипов), реализованная в столкновении человека с различными окружениями — личностным, социальным, культурным, коммуникативным и биологическим.

Прототипическая организация пространства категорий (в нашем случае — категорий социокультурной реальности) — следствие следующих факторов [4, с. 98—99]:

1. Количество различных контекстов потенциально бесконечно: нет двух абсолютно одинаковых ситуаций.

2. Ресурсы памяти человека велики, но конечны.

3. Невозможно задать простым перечислением процедуры поиска, определяющие, к какой из огромного множества дискретных категорий следует отнести данный объект, скажем, попарным сопоставлением контекстов и объекта на фоне каждой категории.

4. Усвоение и интегрирование нового знания было бы невозможно, если бы аналогия или сходство устанавливались в результате прямого сопоставления новой и старой единиц информации.

Относительность прототипической формы знания об изучаемой культуре

Выявленные ранее социокультурная обусловленность выбора прототипических признаков у студентов, а также прототипический механизм формирования категорий информации об изучаемой культуре позволяют говорить еще об одной важной для методики обучения иностранным языкам характеристике прототипической формы социокультурного знания — относительности.

Прототипическое относительное знание вступает в противовес стереотипному абсолютному знанию и представляет собой более совершенную форму знания. Возвращаясь к философским исследованиям в области знания, отметим, что сторонники релятивизма (Протагор, Ф. Ницше, Т. Кун и П. Фейерабенд и др.) — оппоненты абсолютизма (о котором уже говорилось ранее) — утверждали относительность любого знания. При этом под относительностью подразумевали неполноту, «несовершенность» знания, «невсеохватывающесть» его. Они также считали, что истинное знание должно быть абсолютным, а иначе оно — не знание вовсе, но при этом они утверждали, что любое знание только относительно.

Опираясь на рассмотренные выше философские исследования в области знания, можно сделать выбор в пользу относительности любого знания, в том числе и социокультурного. Исходя из сказанного, мы придерживаемся мнения о том, что осознание относительности знаний вообще является необходимым условием формирования прототипических социокультурных представлений. В противном случае происходит формирование стереотипных представлений об изучаемой культуре. Признавая то или иное знание как абсолютное, мы соглашаемся прежде всего с его неизменностью и полнотой. В таком случае знание теряет динамику развития, приобретает свойства категоричности и ограниченности, которые являются непременными атрибутами стереотипа. Прототип же представляет собой оптимальную форму знания, неограниченного, некатегоричного, гибкого, пограничного, динамичного, но главное — относительного. Именно поэтому протипическая относительность обеспечивает формирование у студентов не стереотипных, а прототипических социокультурных представлений.

Более того, формирование относительности, без которой существование прототипического знания было бы невозможным, является одним из наиболее важных моментов в достижении большей эффективности процесса формирования социокультурных знаний у студентов. Относительность является неотъемлемым атрибутом прототипа как формы знания, в нашем случае, — социокультурного. Прототипический подход к обучению иноязычной культуре требует соблюдения принципа относительности на всех стадиях формирования социокультурного знания. Таким образом, все когнитивные процессы, способствующие формированию прототипического знания, проходят под принципом относительности. Прототипическая относительность позволит обучаемому структурировать и организовывать воспринимаемую информацию в форме прототипа, где наиболее существенное образует ядро прототипического знания, менее существенное — периферию. При этом крайне важно отметить, что в отличие от стереотипного знания границы прототипа достаточно размыты и открыты для самостоятельного пополнения самим обучаемым на собственном опыте. Кроме того, соблюдаемый принцип относительности позволяет обучаемому выделить в изучаемой культуре наиболее типичное, но вовсе не обязательное. Таким образом, избегая категоричности и статичности стереотипных суж-

дений, можно избежать порождения у студентов ксенофобии, этноцентризма и так далее и развить толерантное отношение к другим социокультурным сообществам.

Прототипическая относительность, как нам представляется, достигается прежде всего через осознание относительности знаний. Таким образом, в обучении иноязычной культуре формирование прототипической относительности у студентов подразумевает признание последними того, что любые знания относительны. При этом признание относительности знаний вообще означает признание относительности прежде всего социокультурных знаний, что позволяет формировать у студентов этнорелятивистское отношение ко всем проявлениям других культур. Развитие этнорелятивизма у студентов подразумевает формирование у последних способности признавать преимущества других культур и принимать их отличия от собственной культуры с уважением и пониманием.

При достижении прототипической относительности представления студентов об изучаемой культуре принимают форму не стереотипного знания, а прототипического.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что социокультурные прототипы обладают всеми необходимыми существенными характеристиками, позволяющими использовать их в методике обучения иностранным языкам для формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции.

Список использованной литературы

1. Aitchinson, J. Good birds, better birds and amazing birds: The development of prototypes. In P.J.L. — 1992.
2. Bakker, E.J. Linguistics and formulas in Homer: Scalarity and the description of the particle PER. — A. ; Ph. : Benjamins, 1988. — 307 p.
3. Craig, C.G. Introduction // Noun classes and categorization: Proc. of a Symposium on categorization and noun classification, Eugene, Oregon, October 1983. — A. ; Ph. : Benjamins, 1986. — P. 1—10.
4. Givón, T. Prototypes: Between Plato and Wittgenstein // Noun classes and categorization: Proceedings of a Symposium on categorization and noun classification, Eugene, Oregon, October 1983 / ed. by C. Craig. — Amsterdam ; Philadelphia, 1986. — P. 77—102.
5. Givón, T. Tense-aspect-modality: The Creole prototype and beyond // Tense — aspect: Between semantics and pragmatics: Containing the contributions to a Symposium on tense and aspect, held at UCLA, May 1979. — A. ; Ph. : Benjamins, 1982. — P. 115—163.
6. Osgood, C.E. Cross-cultural universals of affective meaning / C.E. Osgood, W.H. May, M.S. Miron. — Urbana : University of Illinois Press.
7. Qi, D.S. A comparative case study of prior cultural knowledge in English-second-language lexical meaning-making. — Washington, DC : ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (No. ED351873). — 1992.
8. Qi, D.S. A sociocultural perspective on second language lexical learning / ed. by Wilkinson // Drama and second language acquisition.
9. Qi, D.S. Identifying and Bridging Cross-Cultural Prototypes: Exploring the Role of Collaborative Dialogue in second Language Lexical Meaning Acquisition. The Canadian Modern Language Review. — 2001. —58. — P. 246—272.
10. Rice, M. Cognition to language: Categories, word meanings and training. — Baltimore : U. Park, 1980.
11. Rudzka-Ostyn, B. Introduction // Conceptualizations and mental processing in language. — B. ; N.Y. : Mouton de Gruyter, 1993. — P. 1—20.

12. Singleton, D. Exploring the second language mental lexicon. — Cambridge : Cambridge University Press. — 1999.
13. Stairs, A. Human development as cultural negotiation // Journal of Education Thought. — 3. — 1996. — P. 219—239.
14. Verschueren, J. Metapragmatics and universals of linguistic action // Linguistic action: Some empirical-conceptual studies. — Norwood (N.J.) : Ablex, 1987. — P. 125—140.
15. Weissenborn, J. L'acquisition des prépositions spatiales: Problèmes cognitifs et linguistiques // Analyse des prépositions: III-me Colloque francoallemand de linguistique théorique du 2 au 4 février 1981 a Constance. — T. : Niemeyer, 1981. — P. 251—285.
16. Yousef, F.S. Cross-cultural testing: An aspect of the resistance reaction // Language Learning. — 18. — 1986. — P. 227—234.
17. Бред, Ш. Теория культурного познания [Электронный ресурс]. — Режим доступа: shorsite.narod.ru/teorya.htm. — 2002.

С.Ю. Потапова

Неофициальная номинация лица в средствах массовой информации Германии

Работа с газетно-публицистическими материалами независимо от того, идет ли речь о подготовке будущих переводчиков или учителей, — неотъемлемый компонент занятий по иностранному языку в высшем учебном заведении.

Характерная особенность любого текста, встречающегося в средствах массовой информации, — наличие антропонимов, то есть личных имен и фамилий. При этом официальные имена *Otto von Bismarck, Konrad Adenauer, Ludwig Erhard, Franz Josef Strauss, Helmut Kohl* нередко заменяются их неофициальными формами: *der eiserne Kanzler, der Alte, der Dicke, Ellbogenminister, Helmut II.* Для большинства носителей немецкого языка ясно, о ком идет речь в приведенных выше примерах, равно как и в случаях использования формы *Schumi* по отношению к известнейшему автогонщику по фамилии *Schumacher* или *Kuli* применительно к популярному телеведущему с фамилией *Kulenkampff*.

Составляя значительный и к тому же постоянно обновляющийся лексический пласт, неофициальные именования лица отличаются лингвокультурологическим своеобразием и, как правило, не фиксируются лексикографическими источниками. Это вызывает существенные сложности у изучающих иностранный язык при декодировании таких имен и соотнесении знака с конкретным денотатом.

Человек как объект номинации разноименен и характеризуется возможностью применения к нему множества именований в зависимости от выполняемой социальной роли, возрастных параметров, этнокультурного окружения, особенностей внешности, привычек и т.д. Детерминированные каким-либо признаком неофициальные имена не обязательно сопровождают человека до конца жизни. Они могут быть легко заменены на новые, оставшись лексическими единицами, созданными для сиюминутных нужд коммуникации и живущими не дольше чем длится речевой акт, но могут приобрести характер регулярного использования в речи.

Насколько широки возможности применения всевозможных неофициальных имен по отношению к одному и тому же лицу, когда в основу номинации положены

самые разные признаки именуемого, подтверждают данные из авторитетной немецкой газеты *«Frankfurter Allgemeine»* от 10.02.2004 года, где приведены более 50 неофициальных именований видного политического деятеля СДПГ Франца Мюнтеферинга: *unser Franz, der Münti, der Mann mit dem rollenden «r», der Mann mit der antiquierten Frisur, der zweite Herbert Wiener, Franz Superstar, der letzte Sozi, der SPD-Papst, der Messias der SPD, der Architekt des Wahlsieges, die SPD-Rhetorikmaschine, der Schattenkanzler, der sauerländische Katholik, der Liebling der Partei* и т.д.

Особое значение приобретает изучение неофициальной номинации лица в условиях, когда вектор лингвистической парадигмы смещается в сторону антропоцентризма, так как, с одной стороны, в данном случае человек является объектом познания во всем многообразии этических, эстетических и онтологических качеств. С другой стороны, речь идет о языковой личности как субъекте номинации, создающей такие именования в процессе своей креативной деятельности в соответствии с характером своего восприятия мира, с присущими этой личности идиостилями и речевыми портретами, фокусирующими различные аспекты внутреннего мира номинатора, которые, в свою очередь, отражают ценностно-смысловые ориентиры общества.

За любой номинацией стоит ее творец — номинатор. Им, как правило, оказывается лицо, знающее денотата по совместной учебе или работе, в быту, а также по каким-либо иным мотивам. Номинация объекта совершенно немыслима без знания, хотя бы самого элементарного, об именуемом. Только после этого номинатор в состоянии произвести выбор признака, выделяющего данный объект среди других этого класса, от чего зависит, какое обозначение будет дано тому или другому человеку.

Выделение неофициальных имен в качестве одной из важнейших подгрупп именной лексики возможно только при наличии официальных форм именования лица, что связано с функционированием в обществе развитой юриспруденции и соответствующего аппарата государственных служащих, уполномоченных регистрировать метрические данные. Только правовая фиксация личного имени и фамилии создает условия для разграничения официальных и неофициальных форм именования лица.

Официальные имена относятся к нормированному разряду антропонимики, регламентированному в значительной степени национальным именником, семейными традициями, культурно-национальной общностью этноса, наконец, модой на имена. Выбор таких имен субъективен, так как личное имя практически не отражает никаких черт или признаков его носителя. Так, например, реально существующий в Германии человек при рождении получил имя *Karl-Daniel Leonhäuser.*

Неофициальное имя относится к разряду вторичной и естественной системы именования. Такие номинации являются плодом имятворчества коммуникантов, происходящего (за исключением прозвищ отантропонимичного характера) в отрыве от установленного в стране официального именования. Неофициальные имена документально нигде (или почти нигде) не фиксируются, их закрепленность за индивидом подтверждается лишь коллективной памятью социума. По свидетельству упомянутого господина Леонхойзера, в детстве его часто называли в деревне недалеко от Марбурга, где он жил, *Försters Karlchen*, так как его отец был лесником. В студенческие годы его часто именовали *Leo,* в основу чего положена фамилия *Leonhäuser.* Автору данной статьи приходилось слышать, как молодые люди, проходившие под руководством господина Леонхойзера альтернативную воинскую службу, называли его *Karl der Große*, что, очевидно, связано с высоким ростом номинанта (195 см). Любящая жена называет своего супруга в кругу семьи уменьшительно-ласкательным именем *Karlchen*.

Приведенные выше варианты имен относятся нами к разряду неофициальных именований лица. Стоит пояснить, что, по мнению ряда ученых, занимающихся исследованиями антропонимики, отсутствие в функциональном отношении полного

тождества между личным неофициальным именем и прозвищем послужило, видимо, причиной их раздельного употребления. Как правило, термин «неофициальное имя» понимается слишком узко, ограничиваясь лишь краткими формами личного имени. Сужается и понимание термина «прозвище», когда ему приписываются коннотации исключительно негативного свойства.

Поясним, что под термином «неофициальное именование лица» нами понимаются:

1) краткие формы личных имен, не используемые в качестве паспортных имен, а также гипокористические (бытовые) личные имена с суффиксами ограниченного употребления;

2) паспортные личные имена и фамилии в сочетании или соединении с определительными компонентами (атрибутивные и композитные имена);

3) всевозможные модификации официальных личных имен и фамилий (прозвища отантропонимического характера);

4) «чужие», а также искусственно созданные «говорящие» имена;

5) именования общеоценочного характера, применимые ко многим индивидам [2, с. 9].

Таким образом, наша точка зрения сводится к пониманию термина «неофициальные именования лица» в более широком плане. Разделяя мнение немецкого ономатолога Вернера Кани, к этой именной категории мы относим *все производные от официальных антропонимов и трансантропонимизированные апеллятивы* [3, с. 59].

В процессе присвоения неофициального имени человек руководствуется самыми разными мотивами, среди которых выделим основные, приведя в качестве примеров не упомянутые еще неофициальные имена Ф. Мюнтеферинга:

— попытка закрепить результат своего познания объекта и отношения к нему *(der nette Franz, der bescheidene Franz)*;

— стремление к более краткому обозначению лица *(Müntefering → der Münte)*;

— необходимость усилить идентифицирующую функцию имени при тезоименности *(der junge Franz → der alte Franz)*;

— стремление придать имени характеризующую функцию *(der Cäsar)*;

— желание придать имени большую выразительность и образность, эмоциональность и экспрессивность или создать иронический эффект *(der Masseur kranker SPD-Seelen, der trockene Sauerländer)*.

Продуктивным способом образования неофициального прозвищного имени является использование «чужих» имен, представляющих широкую и разновекторную группу. «Спонсорами» имен на основе трансантропонимизации могут быть как реальные, так и ирреальные лица, а непременным условием перехода имени с одного индивида на другой является известность его носителя, когда все члены данного языкового сообщества имеют хотя бы самые общие представления о свойствах денотата. Это общее, известное языковому сообществу, и становится содержанием переносимого имени для использования его в нарицательном значении. Одна из его коннотаций усиливается настолько, что «встает» в определенный понятийный ряд: *Don Juan* и *Casanowa* — сокрушители дамских сердец, *Chomeini* — авторитарный правитель. Частым использованием для неофициальной номинации отмечены также имена известных деятелей науки и искусства из прошлого, например, *Mozart* или *Schiller* по отношению к человеку с талантом композитора или поэта. В приведенных выше именах используется «ядерный» признак, поэтому они воспринимаются однозначно. Диффузные представления о первичном носителе имени могут актуализировать второстепенные признаки или индивидуально-авторское их видение, а это приводит к тому, что дифференциальные признаки оказываются нерелевантными, отодвигаясь

на задний план. При транспозиции антропонимов, чтобы подчеркнуть степень подобия переносимых качеств, часто обнаруживается стремление номинатора к их редуцированности или локальной ограниченности: *der kleine Kennedy* (прозвище одного из политических деятелей ФРГ), *der arabische Bismarck* (прозвищное именование Х. Асада), *Chomeini der CDU* (прозвище политического деятеля ФРГ Н. Блюма), *Saar-Napoleon* (прозвищное имя О. Лафонтена). Вместе с тем широкая известность носителя имени позволяет номинатору расширить сферу его вторичного использования, что приводит к образованию именований, в которых прецедентное имя актуализируется в несвойственном ему тематическом поле. Например, именованием *Kalaschnikow der Orthopädie* говорящий, используя имя прославленного российского изобретателя огнестрельного оружия, намеревался подчеркнуть высокий профессионализм ортопеда. Сфера манифестации прецедентных имен может выражать и противоположный эффект: именование *Placido Domingo der Bierzelte* предполагает невысокий профессионализм певца Т. Маршалла.

Иногда во вторичных номинациях имена положительно известных лиц могут приобретать самое неожиданное отрицательное значение. Вот какое пояснение можно найти в словаре Герберта Пфайффера в отношении использования имени *Einstein:*

«Einstein — (*nach dem Physiker Albert Einstein, Nobelpreisträger und Schöpfer der Relativitätstheorie, der als Urbild eines Genies gilt*), *spöttisch-ironisch für einen dummen, begriffsstutzigen Menschen*» (Pfeiffer 1999. — S. 99) .

Как отмечается в диссертационном исследовании М.М. Робертус, в средствах массовой информации можно встретить немало примеров с именами современных деятелей культуры и политики: «*Reich-Ranicki* (известный немецкий литературный критик): *Kühn, der Reich-Ranicki der Volksmusik; Britney Spears* (популярная американская певица): *Jeanette Biedemann, die deutsche Britney Spears; Neuer Senna* (по отношению к Михаэлю Шумахеру), где используется имя другого известного автогонщика *(Ayerton Senna)*. В случае использования в переносном значении имени, носитель которого известен представителям немецкой лингвокультуры, но не знаком реципиенту из другого лингвосообщества, возникают сложности при декодировании смысла, как это видно из следующего примера: *Gerhard Schröder ist die Jenny Elvers der SPD: wenn der eine Unterhose kauft, macht er eine Pressekonferenz.* Отчасти сказанное можно понять из контекста: логично предположить, что *Jenny Elvers* имеет отношение к публичным выступлениям, а стало быть, подчеркивается тяга бывшего федерального канцлера Шрёдера к частым появлениям на публике, что, кстати, подтверждает и закрепившееся за ним прозвище *Medienkanzler*» [1, с. 9].

Высокой частотностью характеризуются вторичные именования на основе трансонимизации, когда наблюдается процесс перехода зоонимов и фитонимов, являющихся апеллятивами, то есть именами нарицательными, в разряд онимов, выполняющих, в первую очередь, идентифицирующую функцию, которая присуща имени собственному. В средствах массовой информации Германии нередко используется именование *Birne (груша*) как одно из прозвищ Гельмута Коля. Вот что поясняет по этому поводу в своем словаре Г. Пфайффер:

«Birne — …*Schimpfwort für einen blöden, läppischen Menschen. «Birne» ist auch ein Spitzname des deutschen Bundeskanzlers Helmut Kohl (in erster Linie wegen des Kopfform)»* [4, с. 50].

Для полноты информации добавим, что за Г. Колем закрепилось несколько прозвищных именований. Мотивом возникновения прозвища *«Einheitskanzler»,* то есть «канцлер единства», явилось то обстоятельство, что процесс объединения двух германских государств происходил при непосредственном участии Гельмута Коля, занимавшего в то время должность федерального канцлера. Другое прозвище *der schwarze Riese* (буквально «черный великан») связано с высоким ростом бывшего

федерального канцлера и его принадлежностью к соответствующей партии (известно, что «черными» в Германии называют сторонников Христианско-демократического и Христианско-социального союзов (ХДС/ХСС).

Как видно из приведенных примеров, частью культурологического фона может быть незначительная деталь, любой нюанс культурного наследия, которые иногда играют решающую роль в интерпретации языкового знака. При этом языковой материал часто не обеспечивает открытый «вход» в семантику именований, а только дает «ключ» для когнитивного конструирования их возможного значения.

Выявление косвенных компонентов содержания требует от участников коммуникативного акта наличия необходимых фоновых знаний. Понимание языка как средства концентрированного осмысления коллективного опыта, где отражены нравы и обычаи, система ценностей немецкого народа, находит подтверждение и в неофициальной номинации лица. Например, *Biertischpolitiker* используется как прозвищное именование некомпетентного политика, когда в номинации отражены традиции немцев, излюбленным напитком которых является пиво.

Наличие фоновых знаний необходимо для декодирования номинаций, основанных на зоосемических образах, символика которых часто не совпадает в различных лингвокультурах. Так, *Kamel* (верблюд) является для немцев олицетворением глупости, что изящно передано в сентенции А. Шопенгауэра: *«Es gibt Kamele mit einem Höcker und welche mit zweien. Aber die größten haben gar keinen».* (Pfeiffer 1999. — S. 201—202).

Как показывает проведенный анализ рассматриваемых лексических единиц, зафиксированных в средствах массовой информации, многие номинации обладают достаточно скрытым дескриптивным содержанием, для декодирования которого требуются фоновые знания, выходящие за пределы этноса: *Idi-Alpin* (прозвищное имя Ф.И. Штрауса, в котором используется имя бывшего диктатора африканского государства Уганда Иди Амина), *der arabische Bismarck* (прозвище бывшего президента Сирии Хафеза Асада), *der andere Präsident* (прозвище Имельды Маркос — супруги бывшего президента Филиппин Фердинанда Маркоса).

Референтность подобных именований возможна лишь в рамках ограниченного сообщества, когда участники коммуникации знают, о ком идет речь. Номинантами могут быть как лица, широко известные в рамках всего этнического сообщества, так и люди, известность которых ограничена рамками определенного социума. В качестве примеров первых можно назвать именования типа *Soldaten-König*, носителем которого был Ф. Вильгельм I, *der Mann aus Mainz* (Г. Коль), *Spitzbart* (В. Ульбрихт), *der regierende Botschafter* (П. Абрасимов в бытность послом СССР в ГДР). Известность других может быть ограничена определенными социальными, территориальными и профессиональными рамками: *der laufende Meter* — прозвище тренера футбольного клуба «Бавария» Д. Грамера, *Faust aus Stein* — прозвище многократного чемпиона мира по боксу Р. Дурана.

Особенно рельефно функция характеристики проявляется в номинациях, образованных на основе субстантивации нарицательных лексем и их онимизации: *Dr. Chaos, Mr. Wunderbar, Dr. Seltsam, Baurat Langsam, Kaptein/Käpten Vorwärts*, когда «nomen est omen» (имя говорит о своем носителе). Использование титулов и званий в структуре таких «говорящих имен» формально усиливает онимизированность образований. Вместе с тем образность «говорящих имен» может быть и символической: *Mr. Muskel* (боксер), *Frau Storch* (акушерка). В средствах массовой информации последних десятилетий наблюдается появление образований с компонентом *Raffke (*от *raffen — gierig zu sich reißen): Familie Raffke, Frau Raffke, Herr Raffke*. Например, так была охарактеризована «афера с зарплатой» в земле Саксония-Ангальт: *«Die Raffkes aus dem Westen haben die Regierungsbank in Magdeburg verlassen»* (Der Spiegel 1993. — S. 25).

При использовании для неофициального именования лица титулов *(König, Baron, Fürst, Professor, Doktor)* довольно часто наблюдается смена семантических категорий. Так, титул *Baron*, относящийся в своем исходном значении к семантической категории «именование лиц дворянского сословия», трансформируется при неофициальных именованиях в значения: 1) бездельник; 2) безработный; 3) неимущий (*Baron von Habenichts*), переходя в семантическую категорию «человек, не имеющий работы и состояния». Коллоквиальное значение титулов *Professor* и *Doktor* — «профессионализм высокого класса» возникает при утрате семантической категории «характеристика лиц как ученых». На этой основе «профессорами» и «докторами» становятся при вторичной номинации люди самых различных профессий, квалифицированно выполняющие свою работу: сапожники, слесари, спортсмены и т.д.

Оценочность неофициальных имен часто носит предельно полярный характер: от знака плюс до знака минус. Называя кого-то *Dr. Lieschen Müller* (обывательница), номинатор подчеркивает низкое мнение об уровне интеллекта носителя имени и, наоборот, используя вариант *Rhythmuspräsident*, номинатор демонстрирует положительное мнение о профессиональных качествах работника дискотеки.

В неофициальных именованиях лица отражаются межличностные отношения, базирующиеся на статусной, ролевой или индивидуально-личностной основах. Выражение социального статуса представляет собой индикацию принадлежности человека к той или иной общественной группе, а также соотносительного положения индивида (социальной дистанцированности между участниками общения). Ролевой статус отражает возможные социальные роли: мужчина, отец, друг, гость и т.д.

Представляется оправданным функциональную сущность неофициальных именований лица сводить в основном к их способности, с одной стороны, идентифицировать лицо, а с другой — сообщать что-то об этих объектах в их взаимосвязи. Такой подход позволяет рассматривать неофициальные именования лица в своем основном номинативном предназначении как бифункциональные образования, выполняющие функцию идентификации и функцию характеристики лица.

С помощью характеризующей функции денотату приписываются какие-либо черты или сообщается о его происхождении, профессиональных достоинствах и так далее: *Richard fürs Feine* (тот, который перекладывает трудную работу на других, — прозвище Р. Вайцзеккера в бытность правящим бургомистром Западного Берлина), *Heinrich fürs Grobe* (прозвище Берлинского сенатора — председателя комитета по внутренним делам Г. Лумиера), *Beckenbauer der Trompete* (прозвище музыканта В. Шольца с использованием имени известного немецкого футболиста), *Karajan des Verkehrs* (регулировщик дорожного движения, в именовании которого присутствует имя дирижера Г. фон Караяна).

За содержащимися в структуре неофициальных номинаций эмоционально-экспрессивными компонентами значения «скрыты» коннотации, имеющие в своем содержании отношение номинатора к обозначаемой действительности — именуемому лицу. Например, как можно однозначно утверждать, что *der schöne Erich* действительно является таковым. Субъективные оценки номинатора встречаются и во многих других именованиях: *der Grosse Gott* — прозвище секретаря ЦК СЕПГ А. Нордена, могущество которого и в условиях тоталитарного режима было небеспредельным. Как правило, используемые в именовании титулы приписывают их носителям определенные качества, причем коннотируются в таких именах и определенная гиперболичность, и некоторая ирония: *König Menachem* (прозвище М. Бегина, бывшего премьер-министра Израиля), *König Silberlocke* (прозвище Р. Вайцзеккера в бытность бургомистром Западного Берлина), *Zaunkönig* (прозвище Р. Гелена, бывшего руководителя разведывательного ведомства ФРГ), *Prinz Klaus* (прозвище

К. Беллинга, пресс-секретаря правительства Г. Шмидта из-за его тесных связей с канцлером).

Являясь важнейшим составным компонентом любого газетно-публицистического текста, неофициальные именования лица требуют особого внимания при работе с прессой на занятиях по иностранному языку, так как вызывают существенные сложности у тех, кто изучает немецкий язык как иностранный.

Список использованной литературы

1. Робертус, М.М. Характеристика лица в современном немецком языке : автореф. дис. … канд. филол. наук. — М., 2005. — 21 с.
2. Потапова, С.Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе. — Ярославль : МУ-БиНТ, 2003. — 276 с.
3. Kany, W. Inoffizielle Personennamen: Bildung, Bedeutung und Funktion. — Tübingen, 1992. — 365 s.
4. Pfeiffer, H. Das grosse Schimpfwörterbuch. Über 10000 Schimpf-Spott- und Neckwörter zur Bezeichnung von Personen. —München : Wilhelm Heyne Verlag, 1999. — 560 s.

Р а з д е л V

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА И В КОНТЕКСТЕ

Л.А. Алексанова

О временных формах немецкой конструкции «sein + zu + Infinitiv»

Немецкая конструкция «*sein + zu + Infinitiv*» выражает действие, которое предстоит совершить одушевленному субъекту. Ориентация называемого в инфинитиве действия в будущее, способствует выражению таких модальных значений, как возможность и необходимость, которые не всегда четко дифференцируются, а проявляются неотчетливо, диффузно. Таким образом, в тексте проявляются значения возможности или необходимости, а также может сохраняться недифференцированное, диффузное значение.

Предложения с рассматриваемой конструкцией употребляются при описании событий как в настоящем, так и в прошлом и будущем, при этом она может использоваться во всех временных формах. Цель статьи — рассмотреть, в каких временных формах употребляется данная конструкция и как ее модальное значение (возможности или необходимости) влияет на актуализацию категории времени в предложении.

Как показывает наше исследование, преобладающими временными формами в предложениях с конструкцией «*sein + zu + Infinitiv*» являются: в художественной литературе презенс и претеритум, в научной — презенс. Все другие временные формы встречаются крайне редко. Авторы грамматики «*Duden*» отмечают, что презенс и претеритум используются в немецком языке в 90 % всех случаев употребления финитных глагольных форм [3, с. 143]. По нашим подсчетам, употребление этих временных форм в предложениях с конструкцией «*sein + zu + Infinitiv*» составляет в художественной литературе 98 %, в научной — 99,4 %. Эту особенность данной конструкции — ее преимущественное употребление в формах презенса и претеритума — отмечает также Х. Бринкманн [2, с. 325].

Необходимо отметить, что конструкция «*sein + zu + Infinitiv*» выражает одновременно два временных плана: модальное отношение субъекта к действию (возможность, необходимость) может совпадать с моментом сообщения, предшествовать ему, а также следовать за ним, а действие, заключенное в инфинитиве, должно наступить несколько позже. Поэтому рассматриваемая конструкция употребляется в большинстве случаев для передачи ожидаемых, предстоящих событий.

Рассмотрим использование каждой из временных форм в предложениях с конструкцией «*sein + zu + Infinitiv*».

В форме презенс в конструкции реализуются все ее модальные значения — возможности, необходимости и недифференцированное значение. Так как значение конструкции предполагает направленность действия в будущее, то в большинстве случаев употребляется футуральный презенс: *Diese Beispiele für Proben sind noch recht unvollständig, sie sollen auch nur andeuten, auf welchem Wege weitere Differenzierungen zu gewinnen sind* (Beiträge, 27).

Во многих предложениях значение «будущности» усиливается при помощи таких лексических средств, как morgen, in Zukunft и др.: *... im Hinblick darauf, dass die grundlegenden Verfahren und Methoden in Zukunft überall in der Technik als normales Arbeitsmittel einzusetzen sind* (Radio, 130).

Футуральное значение усиливается также при употреблении данной конструкции в предложении с причастием II: *Es seien noch einige Bereiche erwähnt, in denen zu einem T das betreffene R schon* ***zugeordnet*** *oder erst* ***zuzuordnen*** *ist.* (W. Z., 11).

Несмотря на то, что «футуральность» пронизывает практически все предложения с конструкцией «*sein + zu + Infinitiv*», на это значение может накладываться и временное значение модального отношения, которое может быть как инклюзивным, то есть совпадающим с моментом сообщения, так и вневременным, то есть постоянным.

Так, например, во многих предложениях с футуральным презенсом модальное отношение (возможность или необходимость) совпадает с моментом сообщения, то есть является актуальным (инклюзивным): *Was hat das zu bedeuten, wie ist das zu verstehen?* (Holt, 287). *Er überlegte schwerfällig, was zu tun sei* (Holt, 270).

Здесь значение футуральности проявляется как бы «в чистом виде», оно не окрашено другими значениями, обусловленными спецификой временной соотнесенности модального отношения. В других же случаях на общее значение футуральности могут накладываться и другие значения. Например, в предложениях со значением возможности презенс нередко характеризует действие или состояние, приписываемое грамматическому субъекту как его качество или свойство, то есть мы не представляем себе данное действие как заключенное в какую-то хронологическую рамку. Этот вид презенса называют «качественным» презенсом [1, с. 55]: *Ute lebt ein einwilliges Leben und ist leicht zu verletzen und überempfindlich* (Joseph, 16). *Theorbe, die schwer zu spielen ist* (Joseph, 214).

Многим предложениям в презенсе свойственен обобщающий характер. Например, в художественной литературе презенс нередко используется для передачи общеизвестных истин, пословиц: *Reden sind leichter zu vollbringen als Taten* (Guldenwiese, 14).

Значение обобщающего презенса присутствует в научной литературе при передаче указаний, рекомендаций: *Käse ist abgedunkelt aufzubewahren, am besten im Käsefach des Kühlschranks* (Haushaltbuch, 128).

Как в качественном, так и в обобщающем презенсе присутствует значение футуральности, то есть здесь вневременное значение модального отношения возможности или необходимости накладывается на футуральное значение инфинитива.

Актуальный, или инклюзивный, презенс встречается только в предложениях с глаголами чувственного восприятия, то есть при ослаблении модального значения конструкции: *Vom Korridor sind erregte Stimmen zu hören* (Guldenwiese, 109).

Необходимо отметить, что в разных значениях презенса преобладают разные значения конструкции «*sein + zu + Infinitiv*». Так, в футуральном презенсе с инклюзивным значением преобладает недифференцированное (диффузное) модальное значение конструкции, в обобщающем футуральном презенсе доминирует значение необходимости, а в качественном — возможности. В актуальном презенсе данная конструкция имеет ослабленное значение возможности. В таблице, представленной ниже, отражены все значения презенса при употреблении конструкции с разными модальными значениями:

Значения презенса в предложениях с конструкцией «sein + zu + Infinitiv»

Значения презенса		Модальное значение конструкции		
		возможность	необходимость	недифференцированное значение
футуральный	«чистая» футуральность	39 %	46 %	61 %
	обобщающий	4 %	54 %	34 %
	качественный	30 %	—	5 %
актуальный		27 %	—	—
всего		100 %	100 %	100 %

В ***претеритуме*** конструкция «*sein + zu + Infinitiv*» встречается в основном в текстах художественной литературы. И в этой временной форме она используется в большинстве случаев для передачи только еще ожидаемых, предстоящих событий: *Später war ein Berg zu besteigen* (W.N., 20).

Необходимо отметить, что и в претеритуме выражается качественная характеристика субъекта, при этом конструкция здесь имеет, как правило, значение возможности: *Die Schwester hatte außerdem eine Theorbe gehabt, eine vierzehnsaitige. Die* ***war*** *schwer* ***zu spielen*** *und hatte einen harten, brüchigen Klang* (Joseph, 5).

В форме ***футурума*** конструкция малоупотребительна, так как в ее семантике уже заключен момент будущности. Лишь 0,8 % всех исследованных нами предложений имеют форму футурума: *Diese Handlung ist vom Hörer ausführbar; sie wird nach dem Sprecherzeitpunkt zu realisieren sein* (L. Studien, 79).

В научных текстах футурум нередко выполняет текстоорганизующую функцию: *Das hat Ursachen, über die weiter noch zu sprechen sein wird* (Stilistik, 68).

Если в современном немецком языке частота использования футурума для выражения будущего времени соотносится с его модальным употреблением как 23:1 [4, с. 64], то в исследованных нами примерах такое соотношение составляет 6:1. Гипотетический футурум встречается наиболее часто в текстах художественной литературы: *Für einen Herrn wie Don Francisko werde er wohl zu sprechen sein* (Goya, 461).

Во временных формах ***перфекта*** и ***плюсквамперфекта*** конструкция «*sein + zu + Infinitiv*» встречается довольно редко, причем в основном в художественных текстах. Данная конструкция имеет преимущественно значение возможности: *Falkenauge* ***war*** *nicht* ***zu bewegen gewesen****, seinen Frack zu tauschen* (Männerquartett, 245).

Интересно отметить, что если использование временных форм перфекта, плюсквамперфекта и футурума I в современном немецком языке составляет соответственно 5,5, 3,2 и 1,5 % всех случаев употребления финитных глагольных форм [2, с. 144], то процентное соотношение названных форм конструкции «*sein + zu + Infinitiv*» выглядит следующим образом: на долю плюсквамперфекта приходится 0,9 %, футурума — 0,8 % и перфекта — всего лишь 0,02 %.

Из лексических средств выражения временных отношений в предложениях с рассматриваемой конструкцией употребляются главным образом слова, относящие какое-либо событие к будущему (*morgen, in 12 Monaten, in Zukunft*), а также ограничивающие протекание действия в будущем (*bis zum 30. April, vor dem Frostantritt*): *Die Schau ist am Sonnabend* ***von 9 bis 19 Uhr*** *zu besichtigen* (Dialog, 8).

Для обозначения повторяющихся событий и действий служат, как правило, такие наречия, как jederzeit, immer, stets: *Das ist bei der Darstellung von Krankheiten unter Bezug auf Organsysteme* ***stets*** *mit zu berücksichtigen* (Gesundheit, 208).

Таким образом, особенностью реализации граматической категории времени в предложениях с конструкцией «*sein + zu + Infinitiv*» является то обстоятельство,

что данная конструкция в преобладающем большинстве случаев употребляется для обозначения ожидаемых, предстоящих действий. При этом доминирующими временными формами являются презенс и претеритум, а остальные — перфект, плюсквамперфект и футурум — встречаются крайне редко.

Список использованной литературы

1. Шендельс, Е.И. Многозначность и синонимия в грамматике. — М. : Высшая школа, 1970.
2. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. — Düsseldorf : Schwann, 1971.
3. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. — Mannheim/Wien/Zürich : Bibliographisches Institut, 1984.
4. Saltveit, L. Das Verhältnis Tempus-Modus, Zeitinhalt-Modalität im Deutschen // Festschrift für Hugo Moser. — Düsseldorf, 1979.

Список источников примеров

Beiträge — Beiträge zur Linguistik. — Leipzig, 1971.
Dialog — Dialog 75. Positionen und Tendenzen. — Berlin, 1975.
Gesundheit — Gesundheit. Kleine Enzyklopädie. — Leipzig, 1981.
Goya — Feuchtwanger, L. Goya oder Der arge Weg der Erkenntnis. — Berlin und Weimar, 1970.
Guldenwiese — Reinowski, W. Die Guldenwiese. —Halle (Saale), 1975.
Haushaltbuch — Das kleine Haushaltbuch. — Leipzig, 1978.
Holt — Noll, D. Die Abenteuer des Werner Holt. — Berlin und Weimar, 1975.
Josef — Otto, H. Zum Beispiel Joseph. Berlin und Weimar, 1972.
Männerquartett — Frank, L. Das Ochsenfurter Männerquartett. — Berlin, 1975.
Radio — radio fernsehen elektronik. — Berlin, 1981.
Stilistik — Fleischer, W., Michel, G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. — Leipzig, 1975.
W.N. — Wunderbare Nacht. Erzählungen, Gedichte und Lieder für das Weihnachtsfest.— Berlin, 1984.
W.Z. — Wissenschaftliche Beiträge. — Jena, 1978.

Я.К. Алхасов

Актуальное членение сложноподчиненного предложения с придаточным времени в русском языке

Сложное предложение может быть охарактеризовано не только в плане структурно-семантических связей составляющих его компонентов, но и в аспекте актуального членения, то есть с точки зрения той коммуникативной перспективы, в которой развертывается сообщаемая в предложении мысль.

Известно, что паузы в речи выполняют разные функции: психологические, эмотивные, интеллектуальные. Среди пауз, выполняющих интеллектуальные функции, выделяются паузы, сигнализирующие границу актуального членения предло-

жения [1, с. 73; 6, с. 50]. Характерная особенность данной паузы состоит в том, что в речи она может быть увеличена в своих временных параметрах, утрирована, то есть стать в этом случае собственно паузой, характеризующейся перерывом в звучании с нулевой интенсивностью. Утрирование данной паузы сводится к своего рода «усилению» средств выражения актуального членения.

Преднамеренное подчеркивание границ актуального членения посредством утрирования паузы создает эффект актуального членения [3, с. 83]. Создание эффекта актуального членения, на наш взгляд, может стать плодотворным приемом при изучении коммуникативного аспекта сложного предложения, его динамической структуры.

Одним из важных моментов в проблематике актуального членения является применение его методов и положений к структуре сложноподчиненного предложения [2; 5; 8]. В этом смысле особый интерес представляют сложноподчиненные временные предложения. Это предложения гибкой структуры: придаточная часть в них подвижна и может занимать препозитивное, интерпозитивное и постпозитивное положение относительно главной.

Сложноподчиненные временные предложения «передают информацию о разных видах временной соотнесенности двух ситуаций (событий, фактов)» [7, с. 541]. Значения одновременности и разновременности как основные компоненты семантической организации сложноподчиненных временных предложений оказываются весьма существенными для их актуального членения.

В данной статье рассматриваются сложноподчиненные предложения с союзом ***пока***, основным значением которых является значение одновременности, осложненное ограничительным моментом, и сложноподчиненные предложения с союзом ***пока не***, выражающие значение предшествования [9], в аспекте актуального членения.

Сложноподчиненные предложения с союзом ***пока*** сообщают о каком-либо факте или событии, ограниченном временем, в течение которого происходит действие в придаточной части. При коммуникативно-синтаксическом анализе этих предложений обнаруживаются следующие типы соотношения компонентов актуального членения.

1. Коммуникативная нагрузка в пределах всего высказывания распределяется таким образом, что главная часть сложноподчиненного предложения, сообщая актуально наиболее значимую информацию о каком-то событии, выполняет функцию ремы всего высказывания. Придаточная часть в предложениях этого типа всегда содержит информацию, прямо или косвенно вытекающую из контекста, причем действие придаточной части непременно известно слушающему из сказанного раньше. Повторяясь в придаточной части предложения, название действия частично теряет свою информационную ценность для слушающего, в силу чего роль такой придаточной части сводится только к созданию временной ограничительной характеристики главной части. Придаточная часть здесь является темой, которую было бы точнее определить как временную кулису, передающую лишь временной фон события главной части. Такое актуальное членение находит выражение в следующей формуле: Тпр.ч. / Ргл.ч. Например: *[…день перевалил на вторую половину. Солнце подтянулось к крышам и лениво, рассеянно шарит … в пыли, пожухлой траве, пестрых тряпках меж домов.]* ***И пока она так сидит у окна, / уходит за крышами солнце*** (Л. Глебова. Хроника испанской семьи); *[Но скоро класть их стало некуда, как одну на другую, и пришлось попросить зрителей расступиться.]* ***Пока с ними возились, / стоял смутный звон*** (А. Грин. Фанданго).

Рассмотренный актуально-синтаксический тип организуется в основном на базе предложений с препозитивной придаточной частью, однако оно может встречаться и в предложениях с постпозицией придаточной части. Высказывание в этом

случае имеет субъективный порядок компонентов актуального членения. Например: *[— Я решил, — начал Бутлер, — рассказать все... Надо было сказать. Я не мог остаться подлецом. Я слышал, как она выразила надежду на совесть самого преступника.]* ***Эти слова я обдумывал, / пока допрашивали других*** (А. Грин. Бегущая по волнам); *[Назар хотел заплакать, но увидел, что куст шевелится сейчас на верху ближнего песчаного холма, и мальчик догнал его. Родина и мать давно скрылись]* — ***пусть их забудет его сердце, / пока оно растет*** (А. Платонов. Джан).

2. Коммуникативная нагрузка, как и в актуально-синтаксическом типе, рассмотренном выше, распределяется так, что придаточная часть соотносится с составом темы, а главная выполняет функцию ремы. Однако в силу отсутствия динамического равновесия в придаточной части возникает актуальное членение второй ступени. Расчлененность придаточной части объясняется, как правило, наличием внутри нее компонентов, различающихся степенью актуальной значимости. В тему на второй ступени выделяется абсолютно известный и не представляющий информационной ценности компонент. Формула данного актуально-синтаксического типа имеет следующий вид: Т ($Т_1$ // $Р_1$) пр.ч. / Ргл.ч. *[Зазвенела падающая со стола посуда, закричали женщины.]* ***Пока официанты // вязали поэта полотенцами, / в раздевалке шел разговор между командиром брига и швейцаром*** (М. Булгаков. Мастер и Маргарита); *[...слышалось, что в высоте взбегал еще по ступенькам человек, и я пустился на лестницу, рассчитывая, что,]* ***пока ему // где-нибудь отопрут, / я его догоню*** (Ф.М. Достоевский. Идиот). Возможен и субъективный порядок компонентов актуального членения: ***Я сидел на стуле и спал наяву, / пока доктор // грелся у круглой железной печки*** (К. Паустовский. Романтики).

3. Расчлененность внутри главной части, обусловленная наличием компонентов разной актуальной значимости, нарастание коммуникативной динамики от темы, вычленяющейся на второй ступени, к реме, дает актуально-синтаксический тип, актуальное членение которого может быть выражено формулой Тпр.ч. / Р($Т_1$ / $Р_1$) гл.ч.: *[...люди живут от рождения, а не от ума или истины, и]* ***пока бьется их сердце, / оно // срабатывает и разметает их отчаяние*** *[и само разрушается, теряя в терпении и работе свое вещество]* (А. Платонов. Джан); ***Пока шло следствие в Варьете, / Андрей Фокич // держался в стороне от всего происходящего*** (М. Булгаков. Мастер и Маргарита). Этот актуально-синтаксический тип может образовываться и на базе сложноподчиненных предложений с постпозитивной придаточной частью. Например: *[Потом она послушно приходила по его вызову, а в день его отъезда в Пухлове, словно невзначай очутившись здесь же, стояла в стороне]* и ***он // видел ее с машины, / пока видел Пухлово*** (А. Макаров. Дома).

Актуальное членение сложноподчиненных временных предложений с союзом ***пока не*** принципиально отличается от актуального членения рассмотренных выше предложений с союзом ***пока***. Для подавляющего большинства этих предложений типична постпозиция придаточной части. На базе предложений с постпозицией образуются следующие актуально-синтаксические типы:

1. Коммуникативная нагрузка в пределах всего высказывания — сложноподчиненного предложения — распределяется таким образом, что субъект главной части в силу своей данности представляет собой тему высказывания, оставшаяся часть главной части и придаточная часть в комплексе составляют рему, внутри которой в силу отсутствия динамического равновесия происходит расчленение на рему и собственно рему, ради которой и состоялось высказывание. Например: *[Жаркий шерстяной воздух томил его.]* ***Чагадаев / ослабевшими руками искал неизвестного человека, // пока не нащупал чье-то лицо*** (А. Платонов. Джан); ***Он / ухаживал со страстью и терпением за какой-нибудь серебряной кружкой и не успокаивался, // пока не приобретал ее*** (В. Гиляровский. Сухаревка).

Выполнение придаточной частью таких предложений рематичной функции предопределено структурно-семантической спецификой подобных сложноподчиненных временных предложений. Характер временной соотнесенности явлений главной и придаточной частей сложноподчиненных предложений с союзом ***пока не*** состоит в выражении «предшествования действия главного предложения с элементом прерванности. Действие придаточной части мыслится как прерывающее действие главного при своем наступлении» [8, с. 78]. Указанное своеобразие смысловых отношений, выражаемых в рассматриваемых предложениях, создает тенденцию к функционированию придаточной части в качестве ремы высказывания. В том случае, когда придаточная часть сложноподчиненных предложений с союзом ***пока не*** имеет порядок слов, характерный для предложений нерасчлененного типа, актуальное членение таких предложений может быть выражено формулой: Тчасть гл.ч. / Р($Р_1$ // $Р_2$) часть гл.ч. + пр.ч. Например: *[Говоря это,]* ***она / сламывала одну за другой тяжелые пунцовые розы, // пока не собрался в ее энергичной смуглой руке букет, полный прихотливой зелени*** (А. Грин. На облачном берегу); *[Всех их — Федосея, Анну и двух девочек — и положили рядом возле их сарая. Да и верно, видать, бабы живучи: умер мужик с одной пули в грудь,]* ***Анна же / с тремя в животе / вылежала до ночи, // пока не подобрали добрые люди*** (А. Макаров. Дома). Возможность актуального членения, осуществляемая внутри комплексной ремы, обусловлена неравнозначностью ее элементов: для коммуникативной структуры такой ремы характерно усиление актуальной значимости компонентов от первого, соотносимого с группой сказуемого главной части, ко второму элементу, соотносимому с придаточной частью сложного предложения [4, с. 89].

2. Если придаточная часть оформлена порядком слов «подлежащее — сказуемое», то имеет место актуальное членение третьей ступени с выделением в тему субъекта-подлежащего придаточной части в силу его актуально незначительной информативности и данности. Схематически подобное актуальное членение может быть выражено следующим образом: Тчасть гл.ч. / Р (Рчасть гл.ч. // Рпр.ч. ($Т_1$ /// $Р_1$). Например: ***Отряд в полтораста рабочих / удерживал разъяренный натиск бунтовщиков на Совет, // пока мятеж /// не был подавлен ответным огнем*** (К. Федин. Первые радости); ***Пастухов / смеялся едва слышно, потом громче, раскатистее, // пока смех /// не превратился в хохот и хохот резко не оборвался*** (К. Федин. Необыкновенное лето).

3. Если главная часть таких предложений построена по формуле неполного предложения, в котором опущен субъект-подлежащее в силу своей данности и незначительной актуальной значимости, то все сложное предложение целиком составляет комплексную рему: *[Чай у тетки не обычный, грузинский или китайский — дорогой, а заваренный грушей-дичком. Первый день варки — чай с легкой закатной розовостью в стакане. Во второй, если с этой же самой не вынутой грушей — краснее. А на третий день — алый, как кровь или кумач. Таким он будет вариться дня два-три.]* ***Потом станет выцветать, / пока не сойдет на нет*** (В. Богатырёв. Каменские очерки); ***Придет утром, хлопает ладонями по грудам бумаг, оставшихся с вечера на столе, / пока не набредет на неказистую свою табакерку*** (О. Синельников. Киров).

Рассмотрев и сопоставив сложноподчиненные предложения с союзом ***пока*** и сложноподчиненные предложения с союзом ***пока не*** как динамические структуры, можно сделать следующий вывод: эти предложения различаются вариантами взаимодействия актуального и грамматического членения (совпадением границ актуального и грамматического членения в сложноподчиненных предложениях с союзом ***пока*** и несовпадением их в сложноподчиненных предложениях с союзом ***пока не***), возможностями наполнения различной актуальной информацией и типами актуаль-

ного членения: в сложноподчиненных предложениях с союзом ***пока*** придаточная часть обнаруживает тенденцию к выполнению функции темы — временной кулисы, а в сложноподчиненных предложениях с союзом ***пока не*** придаточная часть всегда выполняет функцию ремы.

Список использованной литературы

1. Абдуллаев, К.М. Актуальное членение предложения в азербайджанском языке // Советская тюркология. — Баку, 1983. — № 1. — С. 61—75.
2. Белошапкова, В.А. Сложное предложение в современном русском языке. — М. : Просвещение, 1967.
3. Бухарин, В.И. Об эффекте актуального членения // НДВШ. Филологические науки. — 1980. — № 4. — С. 83—85.
4. Гамидов, И.Г. Философия грамматики афоризмов и паремий. — Баку : Сабах, 2001.
5. Гуревич, В.В. Актуальное членение предложения в его разных проявлениях // Вопросы языкознания. — 2004. — № 3. — С. 69—87.
6. Ковтунова, И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. — М. : Просвещение, 1976.
7. Русская грамматика. — Т. II : Синтаксис. — М. : Наука, 1980. —С. 541.
8. Санатриева, Р.П. Порядок частей и структурные модели сложного предложения // Очерки по синтаксису сложного предложения ; КГУ. — Калинин, 1977. — С. 73—82.
9. Хализева, В.С. Значения временных союзов и употребление видо-временных форм глаголов-сказуемых. АКД. — М., 1970.

М.А. Велиева

Фонетическое освоение тюркизмов в английском языке

Результатом экстралингвистических факторов развития языка являются заимствования. Проблема заимствований представляет немалый интерес в современной лингвистике. В частности, слабо изучен вопрос о языковых контактах между английским и тюркскими языками.

В отдельных работах лингвистов говорится о наличии тюркских элементов в английском языке, дается их количественная характеристика, а также исторические предпосылки проникновения тюркских слов в английский язык [2; 4; 10; 12; 13; 14; 15]. Мы подошли к изучению тюркизмов с точки зрения их ассимиляции в английском языке.

Любое заимствование, попав в иноязычную среду, приспосабливается в фонетическом, графическом, грамматическом, семантическом и стилистическом отношении к системе языка-объекта. Степень адаптации у заимствованных слов различна и зависит от того, как давно произошло заимствование, каким путем оно попало в язык и насколько оно употребительно. Процесс освоения слов в языке происходит постепенно, поэтому является диахронической проблемой. По мнению Л.П. Крысина, необходимыми условиями для того, чтобы считать то или иное иноязычное слово заимствованным, являются: а) графемно-фонетическая передача иноязычного

слова средствами заимствующего языка; б) соотнесение его с определенными грамматическими классами и категориями; в) семантическая самостоятельность слова, отсутствие у него дублетных синонимических отношений со словами, существующими в языке-заимствователе; г) для слова литературного языка — употребление не менее чем в двух разных речевых жанрах, для термина — регулярное употребление в определенной терминологической системе [6, 42].

Основным критерием при освоении какого-либо иноязычного слова Д.С. Лотте считает фонетические, морфологические признаки и особенности словообразования, а также подчеркивает следующие факты: степень употребляемости слова и существование синонимических форм [7, с. 10].

Если заимствованное слово соответствует фонетической системе и морфологической структуре языка-заимствователя, то оно осваивается без каких-либо изменений. В английском языке некоторые слова тюркского происхождения были освоены таким образом : босщ (англ. яз.) — бош (тюрк. яз.) — чепуха, вздор.

Если же заимствованное слово не соответствует фонетической системе и грамматическому строю языка, в особенности в тех случаях, когда контактирующие языки не являются родственными, то оно (заимствованное слово) в большей или меньшей степени подвергается изменениям. Кроме того, по разным причинам могут быть изменения также в значениях заимствованных слов.

Заимствованные слова, оказавшись в чужой звуковой среде, изменяются согласно фонетическим законам этого языка. В этом случае происходит фонетическое усвоение иноязычного слова. Фонетическое усвоение невозможно считать заимствованием фонемы. Язык не может заимствовать фонему другого языка, так как возможность такого процесса может привести как к увеличению количества фонем языка, так и к изменению его специфической артикуляционной системы.

«При заимствовании слова из иностранного языка», — писал в своем классическом труде Г. Пауль, — приходится делать «подмену его звуков звуками языка родного», «заменять чужие звуки наиболее близкими к ним звуками родного языка», и, поскольку, — указывал он, — соответствующего моторного ощущения речи в родном языке не имеется, «подстановка, или субституция звуков … становится здесь необходимостью. После того, как иноязычное слово получило права гражданства, его звуковой состав складывается, как правило, только из звукового материала родного языка» [8, с. 463—464].

«При фонетической субституции говорящие заменяют чужие звуки фонемами своего языка … В тех случаях, когда фонетические системы языков менее сходны, произведенные субституции могут вызвать удивление представителей того языкового коллектива, из языка которого была заимствована форма» [3, с. 489].

Необходимо еще отметить тот факт, что английский язык и тюркские языки относятся к совершенно различным языковым семьям, то есть являются неродственными языками, и из этого следует, что их фонетические структуры отличны друг от друга. Звуки английского языка в сравнении со звуками тюркских языков обладают относительно сложной структурой, поэтому в фонетической системе английского языка употребление гласных, согласных и сонорных звуков проявляет себя поразному. В английском языке дифтонги занимают важное место, в то время как в тюркских языках эта фонетическая особенность проявляется только в диалектах и говорах [1, с. 26].

Фонетическую ассимиляцию тюркских лексических единиц можно показать на следующих примерах фонетических явлений:

Замены специфических звуков тюркских языков звуками английского языка, в котором они отсутствуют, то есть субституция. Для более наглядной демонстрации указанного фонетического явления мы разделили субституцию гласных и согласных:

Субституция гласных:

В тюрк.яз.		В англ.яз.
кюмцрчц	[ю] — [u]	coumourgi
тцрк	[ц] — [ə:]	турк
тцфянэ	[ц] — [O:]	топщаике
башы-бозуг Кызлар	[ы] — [i]	басщи-базоук кислар

Из примеров видно, что в процессе фонетической ассимиляции специфические тюркские звуки [ю], [ц], [ы] были заменены соответственно английскими [u], [ə], [O:], [i]. Следует также отметить тот факт, что в указанных примерах явление субституции имеет место у прямых заимствований из тюркских языков.

Субституция согласных:

В тюрк. яз.		В англ. яз.
аьа		аэа
атаьан	[ь] — [g]	атаэщан
йоьурт		йоэурт
сялжуг		селъук
солаг		солак
санжаг	[г] — [к]	санъак
саига		саиж
басщлыг		басщлик
Кумиз	[z] — [s]	коумисс
кизлар		кислар
фес	[s] — [z]	fез
бейум	[й] — [э]	беэум

Вышеуказанные примеры тюркских заимствований являются прямыми, непосредственно заимствованными английским языком. В них наблюдается замена специфического турецкого звука [ğ] и звуков [q], [r], [s], [y] соответственно английскими звуками [g], [k], [r], [s], [g].

Как видно из вышеуказанных примеров, фонетической ассимиляции подвергаются не только гласные, но и согласные.

Добавление того или иного звука в слово, то есть эпентеза.

В середине слова:

В тюрк. яз.		В англ. яз.
Сепет	[r]	серпет
батур	[h]	бащадур
табор	[m]	тамбур

В конце слова

÷aghru		chagrin
сераи	[glio]	сераэлио
châghri	[n]	жщаэрин

Такой вид ассимиляции может проявляться по-разному. Так, наряду с добавлением тех или иных звуков в слова наблюдается также субституция: *одалыг — ода-*

лисгуе. Необходимо также отметить, что слово «*сераэлио*» было заимствовано английским языком из турецкого посредством итальянского языка, влияние которого чувствуется при фонетической ассимиляции слова. Добавление звука [o] в конце слова свойственно итальянскому языку. Слово же «*серпет*» является прямым заимствованием из тюркских языков.

Тот или иной звук в слове опускается — в языкознании это называется элизией. Рассмотрим данное фонетическое явление, которое имеет место в середине и в конце слов.

Примером элизии в середине слова являются

В тюрк. яз.	В англ. яз.
pral, plal	pal
dolaman	dolman

В конце слова элизия наблюдается в словах

В тюрк. яз.	В англ. яз.
saiqa	saic
elatcha	alâchah

Здесь также наряду с элизией, мы наблюдаем субституцию (saiqa — саиж).

Опущение фарингального звука [h] наблюдается при фонетическом освоении таких тюркских слов, как (тюрк.) *одащ* — (англ.) *ода*, (тюрк.) *паращ* — (англ.) *пара*. Фарингальный звук [h] имеет сходство с английским [h] и в принципе, наличие или отсутствие этого звука при заимствовании слов не особенно меняет звуковой облик слова.

При фонетической ассимиляции тюркских слов в английском языке наблюдается также нарушение принципа сингармонизма, характерного для тюркских языков, который осуществляется в слове следующим образом: а) если один гласный в слове является гласным заднего ряда, то все слоги должны содержать в себе гласные заднего ряда; б) огубленные гласные встречаются в первом слоге слова и в суффиксах, в которых имеются гласные верхнего подъема. Например, (тюрк.) *кщаным* — (англ.) *кщаноум*, (тюрк.) *мартаэон* — (англ.) *мартаэон* и др. Что касается ударения, то оно в тюркских языках фиксированное и в подавляющем большинстве слов падает на последний слог. Английский язык является изохронным, то есть таким языком, в котором ударение ставится на равных промежутках в связной речи, и длительность высказывания зависит скорее от количества ударений, чем количества слогов [11, с. 70]. Необходимо также отметить, что при заимствовании не во всех тюркских словах в английском языке ударение сохраняется. В некоторых словах оно сохраняется (например, *пасщалиж, батман, беэлербеэ* и т.д.), а в ряде слов изменяется (например, *тартар, тартан* и др.).

Говоря об особенностях турецкой произносительной нормы, М.А. Казембек пишет: «Произношение турок есть вообще приятное и гармоническое, особливо в соседстве с Персией и Грецией и на островах… Тюрки не сохранили ни сильных придыханий и ни приступа, которые придают произношению арабов грубость и жесткость» [5, с. 136].

По мнению А.А. Реформатского, не так трудно овладеть непривычной артикуляцией отдельных звуков, например, для русского научиться произносить английские межзубные согласные, арабские надгортанные, кавказские смычно-гортанные или французские и польские носовые гласные, как произносить в тех или иных позициях непривычные вариации и варианты: говорящий невольно вносит привычные фонетические нормы своего языка, что и образует акцент» [9, с. 184].

Из высказывания А.А. Реформатского следует также то, что чем больше звуковой состав заимствованного слова подчиняется фонетическим законам осваивающего языка, тем меньше ощущается его иноязычное происхождение, а полная адаптация ведет к гармоническому слиянию освоенного слова с лексикой родного языка.

Список использованной литературы

1. Ìÿììÿäîâ, Í.À. Ìöàñèð Àçÿðáàéúàí äèëèíäÿ èíýèëèñ ñþçëÿðè // Àçÿðáàéúàí Äþâëÿò Óíèâåðñèòåòèíèí åëìè ÿñÿðëÿðè. — № 1. — 1966. — Ñ. 26.
2. Ðÿùèíîâ, È.Ì. Áàéðîíóí øÿðã ïîåìàëàðûíäà øÿðã ñþçëÿðè: ôèë. åëì. íàì. ... äèñ. — Áàêû, 1959. — 198 ñ.
3. Блумфилд, Л. Язык. — М. : Прогресс, 1968. — 607 с.
4. Бутина, Р.М. К вопросу о тюркских заимствованиях в английском языке // Вестник АН Казахской ССР. — № 11. — 1969. — С. 53—57.
5. Казембек, М.А. Общая грамматика турецко-татарского языка. — 2-е изд. — Казань, 1876. — 457 с.
6. Крысин, Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. — М. : Наука, 1968. — 208 с.
7. Лоте, Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и термино-элементов. — М., 1982. — 149 с.
8. Пауль, Г. Принципы истории языка. — М., 1960. — 500 с.
9. Реформатский, А.А. Введение в языкознание. — М., 1960. — 542 с.
10. Секирин, В.П. Заимствования в английском языке. — Киев, 1964. — 152 с.
11. Kelly, G. How to teach pronunciation. Pearson Education limited. — Oxfordshire, UK, 2000. — 154 p.
12. Koonin, A. English Lexicology. — Moscow, 1940. — 159 p.
13. www.yahoo.com.turkizm. Bikkinin I. Turkic borrowings in English.
14. Мажкниэщт, Э. Енэлисщ Wордс анд Тщеир Бажкэрундс. — Hew Йорк, 1923.
15. Серъеантсон, М. оф А щисторй Фореиэн Wордс ин Енэлисщ. — Лондон, 1937.

Н.А. Пескова

Тенденции семантического развития английских предлогов

Предлоги, как и все лексические единицы, подвержены различным типам варьирования, что является условием их функционирования и развития. Основными типами варьирования являются формальное и семантическое [1; 3; 4].

Формальный тип варьирования обусловлен сосуществованием на каждом произвольно выделяемом временном срезе набора форм предлога. Семантическое варьирование имеет место, если предлог имеет два или более временных значения, которые и составляют семантическую структуру данного предлога. Сопоставление данных по количественным параметрам варьирования на различных временных срезах дает возможность констатировать тенденции в развитии этих единиц.

В данной статье предлагается алгоритм анализа семантического развития английских предлогов, в котором используются некоторые термины, предложенные Н.Н. Семенюк [2]. Сопоставляется предложный корпус в средне- и ранненовоанглийский периоды, поскольку именно в период формирования и развития националь-

ного литературного языка проблема вариативности приобретает особое значение. В это время происходит отбор и закрепление лексических единиц, произносительных типов, морфологических форм и синтаксических моделей, оцениваемых как литературные нормативы [4, с. 22].

Один и тот же предлог может являться членом нескольких синонимических рядов. Эта возможность обеспечивается наличием у него нескольких семантических вариантов, то есть его семантической структурой. Эта зависимость прямо пропорциональна. Чем сложнее, разнороднее семантическая структура предлога, тем большее количество рядов принимают его в качестве конституента.

Являясь конституентом n-ного числа синонимических рядов, предлог обслуживает n-сегментов предложного поля времени. Для числа n введем понятие ***«диапазон внутреннего семантического варьирования»*** [1]. Как следует из вышеизложенного, $Д_{сем\text{-}внутр.}$ равен 1 в случае, если предлог входит только в один синонимический ряд, что свидетельствует о цельности, монофункциональности данного предлога во временной сфере. Назовем такие предлоги *односегментными,* то есть обслуживающими только один сегмент (участок) семантического поля. Такие предлоги не участвуют во внутреннем семантическом варьировании. На языке логических символов такие отношения можно представить следующим образом: 1 ЛСВ $\in$ 1 сегмент, то есть один лексико-семантический вариант принадлежит одному сегменту поля и соответственно одному синонимическому ряду.

Для обозначения предлогов, являющимися членами двух, трех и более синонимических рядов, будем использовать термины *двух-, трех-, n-сегментные предлоги*. ЛСВ, входящие в семантическую структуру таких единиц, образуют семантические ряды 1 порядка и соответственно участвуют во внутреннем семантическом варьировании I степени.

В случае, если предлог имеет несколько ЛСВ или микро-ЛСВ, принадлежащих одному синонимическому ряду, правомерно говорить о внутреннем семантическом варьировании II степени ($Г = 2$): n ЛСВ $\in$ 1 сегмент.

Другими словами, все односегментные однозначные предлоги не участвуют в данном типе варьирования, односегментные многозначные участвуют только в варьировании II степени, тогда как полисегментные предлоги обязательно участвуют в варьировании I степени и в зависимости от наличия у них микро-ЛСВ могут участвовать и в варьировании II степени.

Внутреннее семантическое варьирование I степени имеет место, когда предлогу соответствуют несколько ЛСВ или микро-ЛСВ, каждый из которых входит только в один ряд, причем эти ряды разноименные. Например, предлог *on* был в среднеанглийском трехсегментным, поскольку, имея три микро-ЛСВ, он входил в три различных синонимических ряда.

Если же из нескольких семантических вариантов полисегментного предлога два или более относятся к одному и тому же синонимическому ряду, данный тип варьирования имеет II степень, поскольку ЛСВ варьируются не только в различных синонимических рядах (что соответствует I степени), но и внутри одного и того же ряда (II степень). Так, например, предлог *upon* входил в 5 синонимических рядов, то есть был пятисегментным. Однако он имел 6 семантических вариантов, поскольку 2 из 6 его значений принадлежали одному синонимическому ряду.

Изложенные принципы были положены в основу анализа семантического варьирования временных предлогов. Основное содержание изменений семантики

[1] Данный тип семантического варьирования проявляется внутри лексемы (между ее ЛСВ) в отличие от варьирования синонимичных лексем, которое обычно называют внешним семантическим варьированием.

предлогов состояло в сужении или расширении их семантической структуры. Рассмотрим особенности реализации каждого из этих процессов.

Под расширением семантической структуры понимаем приобретение предлогом одного или нескольких значений (ЛСВ), не принадлежавших ему ранее. Вновь приобретенный ЛСВ может быть близким по значению к одному из уже существующих, то есть войти в качестве нового члена в синонимический ряд, членом которого данный предлог уже является. В этом случае правомерно говорить о расширении семантической структуры предлога с сохранением его семантического статуса, поскольку предлог по-прежнему остается в рамках исходного семантического типа (одно- , двух-, …, n-сегментный). Единственным изменением будет объем значения. Если исходная единица была односегментной однозначной, то при приобретении одного дополнительного ЛСВ она становится односегментной двузначной, двух и более ЛСВ, ограниченных рамками одного синонимического ряда — односегментной трех-, четырех-, …, n-значной.

Если же вновь приобретенный(е) ЛСВ выходит(ят) за рамки синонимических рядов, уже включающих данный предлог, то происходит изменение статуса этого предлога. Например, односегментный однозначный предлог может стать двухсегментным двузначным и т.д.

Похожая картина наблюдается и при сужении семантической структуры, под которой понимается утрата предлогом одного или нескольких ЛСВ. В случае утраты одного или нескольких ЛСВ, принадлежащих одному синонимическому ряду, происходит сужение семантической структуры предлога с сохранением его статуса. Например, односегментный двузначный предлог становится односегментным однозначным. Если же выходит из употребления единственный ЛСВ — член ряда, то и предлог в целом перестает быть членом этого ряда, то есть меняет свой статус. Например, трехсегментный трехзначный предлог может стать двухсегментным двузначным.

Рассматривая процессы, происходившие внутри выделенных нами семантических типов в течение исследуемого периода, мы столкнулись практически со всеми типами изменений, описанными выше. Однако общая картина изменений была, безусловно, шире. Каждый семантический тип имел утраты и инновации. Утратами являлись предлоги, полностью вышедшие из употребления. Под инновациями здесь понимаются, во-первых, вновь образованные предлоги, вошедшие в употребление в течение рассматриваемого периода (собственно инновации), и, во-вторых, предлоги, перешедшие из других семантических типов за счет расширения или сужения их семантической структуры (инновации для данного семантического типа). Некоторая часть предлогов не подвергалась никаким изменениям семантической структуры и осталась в рамках исходного семантического типа. Таким образом, внутри каждого семантического типа выделяются следующие разряды, группы и подгруппы предлогов:

Разряд I. Предлоги, не претерпевшие изменений семантической структуры.

Разряд II. Предлоги, претерпевшие изменения семантической структуры.

Группа А. Предлоги с расширением семантической структуры.

Подгруппа А-1: с сохранением семантического статуса.

Подгруппа А-2: с изменением семантического статуса.

Группа Б. Предлоги с сужением семантической структуры.

Подгруппа Б-1: с сохранением семантического статуса.

Подгруппа Б-2: с изменением семантического статуса.

Разряд III. Предлоги, вновь пополнившие данный семантический тип.

Группа А. Предлоги-инновации (вновь образованные).

Группа Б. Предлоги, перешедшие из других семантических типов.

Разряд IV. Предлоги, вышедшие из употребления.

Перейдем к описанию изменений внутри каждого из семантических типов.

Примечательно, что количественный состав односегментных предлогов остался неизменным: 24 предлога и в средне-, и в ранненовоанглийский период. Однако качественный состав односегментных предлогов становится в XVII веке иным, поскольку лишь 11 предлогов из 24 (46 %) имели абсолютно стабильную семантическую структуру и остались односегментными. К этому разряду (разряд I) относятся: *amidst, at-after, between, betwixt, ere, fro, from, nigh, through, while, whiles*. Все остальные предлоги (54 % односегментных, функционировавших в XVII в.) были новыми, не зарегистрированными в качестве односегментных в среднеанглийском языке.

К разряду II относилось 4 предлога, 2 из которых подверглись расширению семантической структуры с изменением семантического статуса (подгруппа А-2), а 2 других претерпели сужение семантической структуры с сохранением семантического статуса (подгруппа Б-1). У предлога *near* появился новый ЛСВ, что дало ему статус двухсегментного двузначного, то есть члена двух рядов. Предлог *past* приобрел два новых ЛСВ и стал двухсегментным трехзначным. Таким образом, эти предлоги в ранненовоанглийском языке уже не являлись односегментными.

Предлог *or,* утратив один ЛСВ, стал односегментным однозначным. То же произошло и с предлогом *unto.* Оба предлога, подвергнувшись сужению семантической структуры, остались в рамках данного типа.

Разряд III включал 8 вновь образованных предлогов (группа А), что составляло 33,3 % односегментных предлогов, функционировавших в XVII веке, и 3 предлога (2,5 % односегментных), перешедших из других типов (группа Б). Собственно инновациями среди односегментных предлогов были *above, around, behind, beyond, pendent, throughout, till after, from before.* Из других семантических типов перешли три предлога. *For* и *over* были ранее трехсегментными, а *into* — двухсегментным. Первый утрачивает три ЛСВ, а второй — два ЛСВ, и оба становятся односегментными однозначными.

К разряду IV (утраты) относятся 9 предлогов, или 37,5 % односегментных предлогов, функционировавших в среднеанглийском языке: *after fro, atfore, betwixen, binnen, during in, sin, sith, till into, ymb.*

Количество двухсегментных предлогов к XVII веку также осталось прежним (13 единиц), хотя внутри данного семантического типа имели место все возможные вариации изменений. К разряду стабильных (*разряд I)* относилось 6 предлогов (46 % единиц данного типа): *about, afore, at, before, during, with.*

Разряд II включал также 6 предлогов: 4 единицы характеризовались расширением, а 2 — сужением семантической структуры. Приобрели по одному ЛСВ с сохранением статуса двухсегментных 2 предлога — *after, until*. Первый стал двухсегментным пятизначным, а второй — двухсегментным четырехзначным (подгруппа А-1). Еще 2 предлога также расширили объем значения, но уже с изменением семантического статуса: *till,* с приобретением еще одного ЛСВ стал трехсегментным четырехзначным, а *under,* вследствие возникновения двух новых значений — четырехсегментным четырехзначным (подгруппа А-1). Сужение семантической структуры (– 1 ЛСВ) с сохранением статуса произошло у предлога *tofore* (он стал двухсегментным двузначным) (подгруппа Б-1) и у предлога *into* (– 1 ЛСВ), понизившего свой статус до односегментного однозначного (подгруппа Б-2).

Разряд III представлен вновь образованным предлогом *whilst* (группа А) и тремя предлогами, перешедшими из других семантических типов (группа Б). Это ранее односегментные и расширившие свою структуру *near* и *past,* а также, напротив, утративший одно из своих значений трехсегментный *of.*

Единственной утратой (разряд IV) был *forto.*

Количество трехсегментных предлогов сократилось с 7 до 5, причем стабильных (разряд I) было всего 2 (*against, by)*, что составляло 40 % нового состава данного семантического типа. Расширил семантическую структуру всего 1 предлог *on,* который с приобретением нового ЛСВ стал четырехсегментным четырехзначным (разряд II, подгруппа А-2). Сужение семантической структуры наблюдалось у 3 предлогов, причем все они изменили свой статус (разряд II, подгруппа Б-2). *For* утрачивает 3 ЛСВ, а *over* — 2 ЛСВ, причем оба становятся односегментными однозначными. *Of,* утратив 1 ЛСВ, переходит в двухсегментные трехзначные.

Разряд III представлен, с одной стороны, собственно инновациями *since* и *pending* (группа А), а с другой — перешедшим из двухсегментных за счет расширения объема значения *till* (группа Б).

Утратой (разряд IV)в данном семантическом типе был *innen.*

Количество четырехсегментных предлогов возросло с 3 до 7. Перешли из среднеанглийского без изменения семантической структуры 2 единицы — *in, within*, что составило 28 % нового состава ряда (разряд I).

Изменение семантической структуры наблюдалось у единственного предлога *toward.* С приобретением еще одного ЛСВ он подвергся расширению семантической структуры с сохранением статуса четырехсегментного, однако стал пятизначным (разряд II, подгруппа А-1).

Вновь образованным был *towards* (разряд III, группа А), а из других семантических типов перешли *to, under, on* (разряд III, группа Б). *Under,* ранее двухсегментный, и *on*, ранее трехсегментный, путем расширения объема значения становятся четырехсегментными, а *to,* напротив, пятисегментный ранее, утрачивает один из пяти своих ЛСВ и также пополняет тип четырехсегментных предлогов.

Утрат среди предлогов данного типа не было.

Пятисегментными в среднеанглийском языке были 2 предлога *(to, upon*), причем ни один из них не сохранил этот статус в новоанглийском.

Upon приобрел два новых ЛСВ и перешел в шестисегментные (разряд II, подгруппа А-2), то есть повысил свой семантический статус. *To*, напротив, с утратой одного ЛСВ понизил свой статус до четырехсегментного (разряд II, подгруппа Б-2).

Поскольку среди инноваций пятисегментных предлогов не было, данный тип в ранненовоанглийском не представлен.

Шестисегментных предлогов такого типа в среднеанглийском языке не было, поскольку максимальным объемом значения обладал пятисегментный *upon*. Поскольку этот предлог позднее приобрел еще два новых значения, одно из которых выходит за рамки семантических зон всех пяти синонимических рядов, членом которых он был, он повысил свой статус до шестисегментного восьмизначного. Это максимальный объем значения среди всех временных предлогов как в среднеанглийском, так и в ранненовоанглийском языке.

Описание изменений, происходивших внутри всех семантических типов показывает, что само разбиение предлогов на эти типы возможно лишь в синхронии, поскольку исторически состав этих типов является нестабильным, изменяющимся как количественно, так и качественно. По нашим данным, максимальную долю постоянных членов имели к XVII веку односегментный и двухсегментный типы — по 46 % своего состава. В трехсегментном типе эта доля составляла 40 %, в четырехсегментном — 28 %, в пятисегментном постоянных членов не было. Границы семантических типов являются условными, проницаемыми, допускающими взаимопроникновение представителей этих типов: переход предлога из одного семантического типа в другой с повышением или пони-

жением семантического статуса. Ниже показано направление изменений в исследуемых единицах:

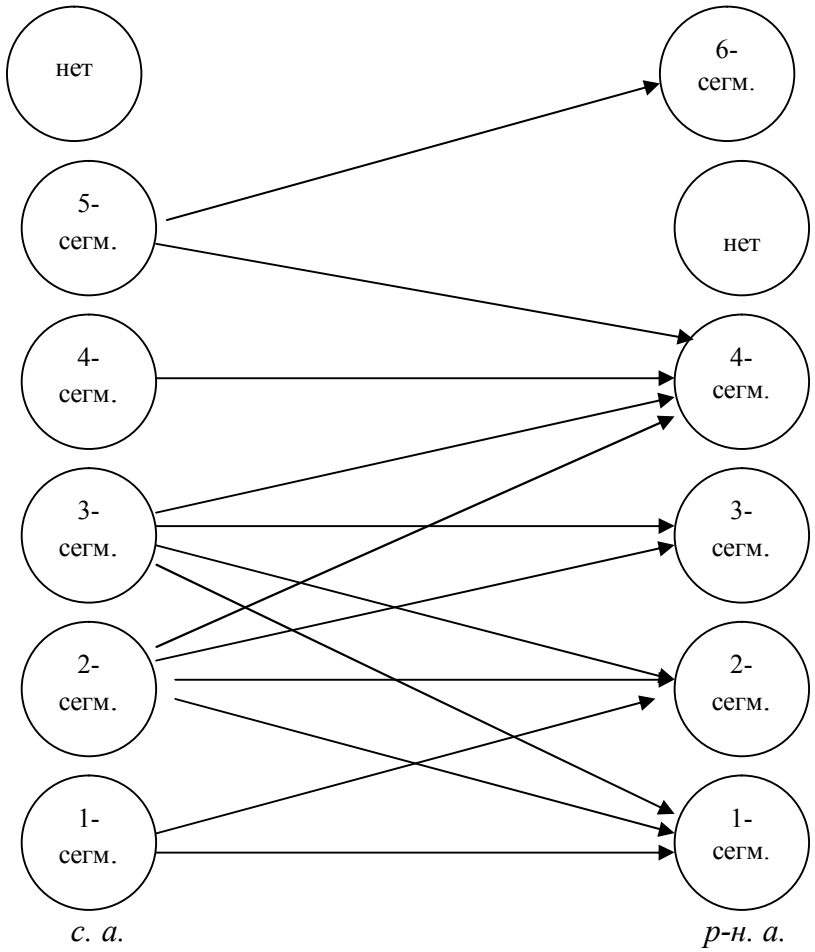


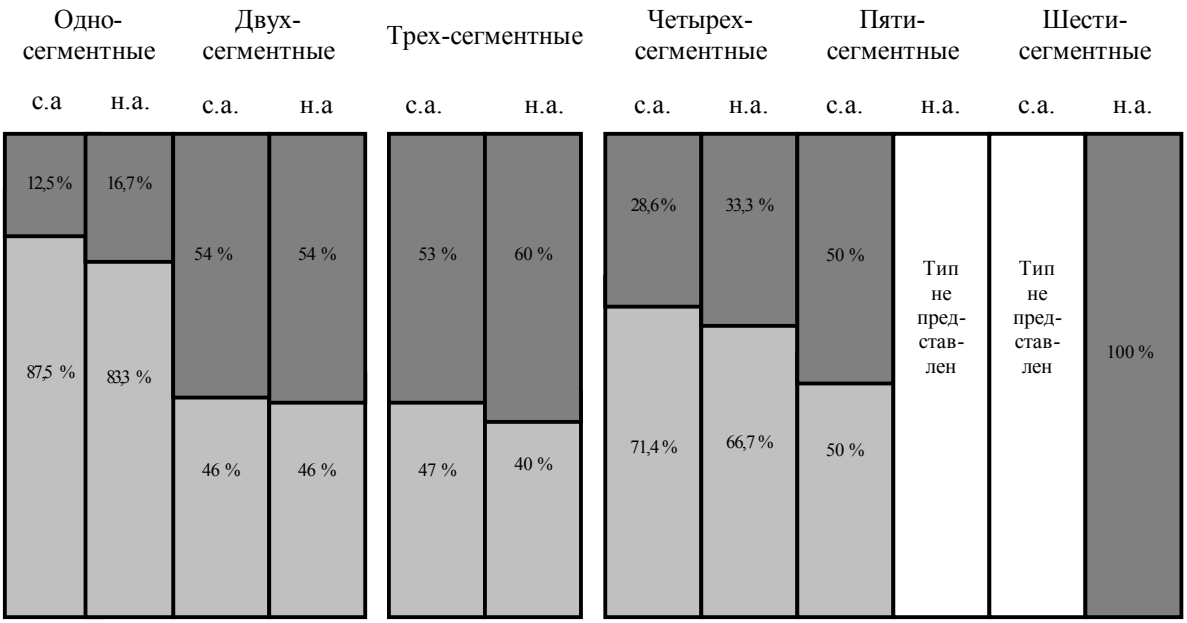
Рис. Направление изменений семантической структуры английских временных предлогов с XIV по XVII век

Для подведения итогов количественных изменений во внутреннем семантическом варьировании представим эти изменения на диаграммах. Из приведенных ниже диаграмм следует, что в большинстве семантических типов имело место расширение масштабов внутреннего семантического варьирования II степени: односегментные (+4,2 %), трехсегментные (+7 %), четырехсегментные (+4,7 %).

Вновь образованный тип шестисегментных предлогов также участвовал в данном типе варьирования (100 %). Только двухсегментный тип характеризовался отсутствием динамики, но и в нем варьировние II степени по-прежнему превалировало над варьированием I степени (54 и 46 % соответственно). Поскольку данный тип варьирования связан с сосуществованием нескольких микро-ЛСВ внутри одного ЛСВ, то можно сделать вывод об ***устойчивой тенденции к усилению дифференциации и специализации значения предлогов***. Это и является основным направлением в развитии семантической структуры большинства единиц в исследуемый период.

В односегментном типе расширение варьирования II степени шло за счет сокращения масштабов неучастия в варьировании, в остальных типах — за счет сокращения варьирования I степени. Поскольку последнее определяется наличием у одного предлога нескольких ЛСВ, принадлежащих различным синонимическим рядам, то для трех- и четырехсегментного типов можно констатировать некоторое снижение разно-

плановости, разнородности ЛСВ, составляющих семантическую структуру предлогов, что выразилось в ограничении охвата количества семантических участков одним и тем же предлогом. Это также не противоречит общему направлению развития семантической структуры предлогов — от широкого, недифференцированного значения к значению более конкретному, четкому, специализированному.



Варьирование I степени — нет. Варьирование II степени — **увеличение на 4,2 %.** Неучастие во внутреннем семантическом варьировании — **уменьшение на 4,2 %.**

Без динамики.

Варьирование I степени — **уменьшение на 7 %.** Варьирование II степени — **увеличение на 7 %.** Неучастие во внутреннем семантическом варьировании — нет.

Варьирование I степени — **уменьшение на 4,7 %.** Варьирование II степени — **увеличение на 4,7 %.** Неучастие во внутреннем семантическом варьировании — нет.

Данный семантический тип утрачен.

Данный семантический тип **появился**.

Условные обозначения:

— варьирование I степени

— варьирование II степени

— неучастие в варьировании

Подводя итоги анализа, отметим, что среди исследуемых единиц выделяются три разряда предлогов.

Во-первых, предлоги стабильны с точки зрения семантической структуры, то есть сохранившие неизменным объем значения на протяжении всего исследуемого периода. Доля этих единиц составляет около 43 %.

Во-вторых, предлоги, приобретающие одно или более новых временных значений, что ведет к расширению их семантической структуры с сохранением или повышением семантического статуса. Общая доля этих предлогов составляет 18,3 %. Из них сохраняют свой семантический статус 6,1 %, повышают — 12,2 %.

В-третьих, предлоги, утратившие по одному и более из своих значений, что также возможно с сохранением семантического статуса и с его понижением. Общая доля таких предлогов — 16,3 %, причем сохранили свой статус 6,1 %, понизили — 10,2 %.

Таким образом, нельзя не признать тот факт, что корпус временных предлогов представляет собой незамкнутую развивающуюся микросистему с подвижными, диффузными границами, когда утрата или перестройка на одном участке влечет за собой внутреннее преобразование, направленное на сохранение адекватности всей системы. В частности, для исследуемого периода характерна диффузность границ между семантическими типами. С точки зрения направленности семантических изменений предлогов можно определенно констатировать тенденции к более специализированному типу номинации.

Список использованной литературы

1. Расторгуева, Т.А. Варьирование и исторические изменения морфологической системы английского языка : дис. … д-ра филол. наук. — М., 1980. — 444 с.
2. Семенюк, Н.Н. К характеристике разных видов варьирования в истории немецкого языка // Социальная и функциональная дифференциация литературных языков. — М., 1977. — С. 109—129.
3. Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вариантность как общее свойство языковой системы : тезисы докладов / отв. ред. В.М. Солнцев. — М. : Наука, 1982. — С. 71—73.
4. Ярцева, В.Н. Проблема вариативности на морфологическом уровне языка // Семантическое и формальное варьирование. — М., 1990. — С. 7—26.

Р а з д е л VI

АНАЛИЗ ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ, ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ И МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

В.Н. Бабаян

Диалогический дискурс и его структура

Дискурс (*фр. discours* — «речь») — в широком смысле представляет собой единство языковой практики и экстралингвистических факторов…, необходимых для понимания текста, то есть дающих представление об участниках коммуникации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения [11, с. 222].

Ситуативное понимание дискурса раскрывается и в «Большом энциклопедическом словаре. Языкознание» (1998), где дискурс — это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте. Это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах сознания (когнитивных процессах). Дискурс — речь, «погруженная в жизнь» [1, с. 136—137].

В зависимости от того или иного подхода к анализу дискурса мнения исследователей относительно его структуры расходятся, хотя в различных подходах просматриваются некоторые общие моменты.

Так, например, структуру разговорного дискурса, по Г.А. Орлову и М.Л. Макарову, составляет ряд последовательных этапов:

1. Вступление в речевой контакт, выдвижение инициальной темы разговора и ее ратификация / начало (*нем.* ***Gesprächseröffnung****; англ.* ***opening/ beginning***).

2. Ведение разговора, или «средняя фаза» с развитием темы / середина (*нем.* ***Mitte***; *англ.* ***media phase/ middle***).

3. Завершение разговора на конкретную тему и выход из данного коммуникативного акта / конец (*нем*. ***Gesprächsbeendigung***; *англ.* ***closing/ end***) [6; 7; 15; 22].

Каждый из перечисленных выше этапов обусловлен целым комплексом внешних и внутренних факторов.

Г.А. Орлов, как и многие другие исследователи, особо важную роль уделяет первому из перечисленных этапов — **вступлению в речевой контакт**. Известно, что установление и поддержание доброжелательного контакта требует моментального учета целого комплекса таких долговременных и привходящих факторов, как обстановка, настроение участников коммуникативного акта, их заинтересованность в теме разговора и других важных в процессе коммуникации факторов.

Говоря об этом этапе (вступление в речевой контакт), нельзя обойти стороной такой фактор, как **формулы приветствия** и **формы обращения**. Как отмечают исследователи, помимо того, что формулы приветствия и формы обращения имеют своей функцией лишь установление контакта, они также связаны и с последующей передачей информации и регулированием социальных взаимоотношений.

Формулы приветствия играют большую роль в общении, так как, здороваясь со знакомыми, люди подтверждают этим свое знакомство и выражают желание продолжать его. Здороваясь же с человеком, с которым раньше не общались, мы выражаем доброжелательное отношение к нему и намерение вступить в контакт. Формулы приветствия выражают уважение и расположение к людям.

Таким образом, можем заключить, что приветствие — один из самых важных знаков речевого этикета, так как с его помощью устанавливается контакт общающихся, определяются отношения между людьми.

Кроме формул приветствия, на первом этапе разговорного дискурса важным моментом являются также и **формы обращения**. «Обращение всегда и прежде всего — слово или словосочетание с определенным объективным содержанием, которое в основе своей имеет форму мысли — понятие об адресате речи» [8, с. 24]. «Обращение — это не только номинативный элемент, но и коммуникативный, ибо оно представляет собой языковой знак, денотатом которого является один из элементов семантической структуры, отражающей ситуацию общения с конкретным лицом, а именно адресатный функционально-семантический элемент» [13, с. 35]. Разумеется, форма обращения не является «пустым звуком» для адресата. Каждая форма обращения наполняется для адресата «совершенно определенным смыслом, она может насторожить, вызвать неприязнь, раздражение или страх в зависимости от ситуации и характера адресата», она красноречиво говорит о (не)доброжелательном намерении адресата [12, с.27].

Говоря об обращениях, В.Е. Гольдин подчеркивает, что они используются в речи для нескольких значительных в процессе коммуникации целей. Во-первых, они выделяют адресата речи, и это, как говорит исследователь, «очень важное их применение. Ведь речи, никому не адресованной, не бывает, и указывать адресата речи просто необходимо. Во-вторых, обращения имеют этикетное значение. Они предлагают адресатам общаться в определенном тоне, соблюдая определенные отношения: отношения людей близких и далеких, равных и неравных, отношения дружеские, фамильярные, почтительные и т.д.» [3, с. 76].

Д.О. Брчакова включает обращения в категорию так называемых «контакторов», то есть слов или словосочетаний, выражающих апелляцию к собеседнику с целью привлечения его внимания [2, с. 251]. Контакторами могут выступать обращения в форме собственного имени, профессии или звания, специального слова-обращения, ласкательного обращения, названия степени родства и т.д. (*Максим; Анна; Мария Ивановна; молодой человек; девушка; папа; дядя; дедушка и др. — Peter; Miss Smith; Doc; Corporal; boy; old man; lad; darling; my dear; father; sister; papa; mamma; son, etc.*).

Следует заметить, что роль контакторов могут также выполнять такие специальные слова или предикативные фразы, функция которых заключается в привлечении внимания собеседника, как (*Простите!; Извините!; Послушайте!; Эй! — Look here; Listen; You know; Hey; Here; There; Oh; Mind; Come on; etc.*). Причем в процессе общения такие слова или фразы довольно часто сочетаются с обращением в форме собственного имени или слова, его замещающего (*Come on, Ben/ Alice /boy /lad/ girl /dad, etc.*).

Таким образом, можно заключить, что формы обращения четко дифференцируются по их принадлежности к определенным функциональным стилям (то есть

имеют ярко выраженную социально-экспрессивную окраску), всегда передают адресату определенную информацию сверх того, что выражают стремление говорящего к установлению контакта.

Говоря о вступлении в речевой контакт, следует заметить, что контакты имеют непосредственное и опосредованное измерение. Непосредственные контакты, как справедливо отмечает В.И. Карасик [5], являются одним из паралингвистических способов общения, рассматриваются в проксемике и выражаются в расстоянии между участниками коммуникативного акта. Так, Э. Холл выделяет четыре типичные дистанции общения, каждая из которых имеет свой минимальный и максимальный вариант: 1) *интимная дистанция* (минимум — до 6 дюймов, максимум — 6—18 дюймов) — эмоционально заряженная зона, характерна для проявления любви, защиты, утешения, используется при общении между самыми близкими людьми; 2) *персональная дистанция* (минимум — 18—30 дюймов, максимум — 30—48 дюймов) характерна для неформальных контактов между друзьями; 3) *социальная дистанция* (минимум — 4—7 футов, максимум — 7—12 футов) — обычная дистанция между знакомыми, а также незнакомыми людьми, характерна для деловых бесед, школьной обстановки на уроке; 4) *публичная дистанция* (минимум — 12—15 футов, максимум — более 25 футов) — расстояние, характерное для одностороннего общения лектора с аудиторией, требует повышения голоса, стилизации жестов и более четкого произношения (курсив наш — *В.Б.*) [20, с. 116—125].

Здесь представляется важным отметить, что «по сравнению с дистанцией в западных коммуникативных культурах русская коммуникативная дистанция описывается как короткая. Й. Ричмонд характеризует русскую дистанцию общения как очень короткую, по сравнению с Западом. Русские, по его наблюдениям, часто стоят на расстоянии менее 30 см, для американцев это некомфортно» [21].

Контактные дистанции связаны с понятием социальной территории, по доктору Э. Гоффману. Выделяются фиксированные территории (дом, двор), ситуативные территории (скамейка в парке, столик в кафе), эгоцентрические территории (карман в пиджаке) [19, с. 52]. Существует личное пространство человека, соответствующее персональной дистанции, и вторжение в это пространство чужих людей вызывает неприязненное отношение.

Так как второй этап разговорного дискурса связан с его темой, то целесообразно привести точку зрения С.М. Эрвин-Трипп, согласно которой под темой понимается «манифестируемое содержание, или речевой референт. Понятие темы включает в себя, по мнению исследователя, две крупные категории. Во-первых, это непосредственный материал, подлежащий обсуждению (экономика, хозяйственные дела, «перемывание косточек»). Во-вторых, это пропорциональное содержание высказываний» [14, с. 339—40].

В живом речевом общении, как правило, выделяются одна или несколько основных опорных тем (макротемы), на фоне которых возникают и развиваются микротемы, ассоциативно или логически связанные с опорной темой. Эти микротемы могут развиваться параллельно друг другу, последовательно, включенно, изолированно, протекать непрерывно или дискретно с периодическим переключением на другие микротемы. Так, можно сделать вывод о том, что тематическое движение дискурса — это фактор не только содержательного, но более широкого коммуникативно-деятельностного контекста.

Специфику данного этапа разговорного дискурса составляет тот факт, что он может быть как успешным, так и наоборот. Успешным развитие темы разговора может быть, как отмечают многие исследователи, лишь при заинтересованном участии партнера по общению, что находит выражение в вербальных и невербальных средствах.

Последний этап — выход из темы или коммуникативного акта вообще — обычно осуществляется по инициативе одного из участников разговора (адресанта или адресата). Он также возможен по их обоюдному желанию в зависимости от конкретной социально-психологической ситуации (обстановки).

Разумеется, любой разговор следует умело закончить. Концовка остается в памяти слушателей надолго. Следует подвести итог сказанному, а иногда еще раз подчеркнуть главную мысль, идею, которую партнер по общению должен запомнить. Иногда сделать выводы. Можно связать концовку с началом, что позволяет напомнить и закрепить в памяти главное, усилить впечатление от сказанного, иногда призвать к определенным действиям.

Удачным окончанием беседы будет и емкая фраза, подчеркивающая либо характер состоявшегося разговора, либо достигнутую договоренность, либо позитивное отношение собеседников друг к другу. Таковы фразы: «*А в целом ты — молодец!», «Что же, мне кажется, мы немного поговорили!» — «I enjoyed talking to you», «It was a good idea to spend the evening together»* и т.п. Предшествовавшая беседа (разговор) обычно придает им необходимый оттенок и значимость.

Следует заметить, что с помощью словесных формул этикета люди выражают определенные отношения при встрече и расставании, когда кого-либо благодарят или приносят свои извинения, в ситуации знакомства и во многих других случаях. Состав таких словесных этикетных формул в русском языке наиболее подробно описан исследователями — авторами многочисленных работ о современном русском речевом этикете.

Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, «все народы обмениваются приветствиями при встрече и расставании, но используют при этом разные слова и, соответственно, проявляют себя как разные личности. При расставании англичане, французы, испанцы и многие другие народы вверяют своего собеседника Богу: *good bye — God be with you* (англ.), *adieu* (фр.), *adios* (исп.). Немцы и русские хотят и надеются увидеться снова: *до свидания* (ср. укр. *до побачення*), *auf Wiedersehen* (нем.). Японцы философски полагаются на судьбу: *sayonara — если так должно быть, раз так суждено*. При прощании более серьезном, на более долгий срок, может быть навсегда, английский язык желает хорошо путешествовать: *farewell,* немецкий — хорошо жить: *Lebewohl,* а русский просит простить его. Какая огромная разница в мироощущении, в отношении к людям, к самому себе!» [10, с. 32].

Исследователи С.А. Сухих и В.В. Зеленская выделяют в структуре дискурса *формальный,* или *экспонентный*, *субстанциональный* и *интенциональный* аспекты, в которых находят отражение различные уровни языковой личности. Языковая компетентность личности проецируется на экспонентном уровне, а коммуникативная — на уровне интенциональной организации дискурса, включающем систему речевых действий, диалогическую модальность, коммуникативные схемы и стратегии [9, с. 81].

Проблему структуры дискурса и его связности исследует и Т.А. ван Дейк, рассматривающий структуры дискурса, отличные от структур, описанных лингвистикой предложения. Он выделяет несколько уровней анализа дискурса.

Так, первым этапом в этом направлении является, по Т.А. ван Дейку, изучение структур последовательностей предложений. Суть такого рода анализа состоит в том, что синтаксис и семантика предложения в дискурсе описываются с учетом структур и интерпретации соседствующих (обычно предшествующих) предложений того же текста. Таким образом, на семантическом уровне анализ дискурса как последовательности предложений дает возможность изучать соотнесенные друг с другом интерпретации: значение или референция слов, несамостоятельных или самостоятельных предложений рассматривается как функция от значений и референций, закрепленных за предшествующими предложениями.

Этот аспект дискурса часто описывают с точки зрения локальной или последовательной связности (когерентности) [17].

Следующая ступень анализа дискурса представлена, по Т.А. ван Дейку, более высоким или более глобальным уровнем по сравнению с предыдущим. На этом уровне исследуются общие темы текста (топики) и одновременно дается характеристика тому, что можно было бы назвать общей связностью (когерентностью) текста или его общим или основным смыслом [18].

Для отражения структурного аспекта дискурса и его обработки Т.А. ван Дейком введен термин «семантическая макроструктура», подчеркивающий исследование не отдельных предложений (микроуровень) или их последовательностей, а всего текста как единого целого. Макроструктуры выводятся из значений предложений (пропозиций) текста по правилам какой-либо теории (например, лингвистической) с помощью операций селекции, обобщения, конструирования. В когнитивной теории обработки дискурса эти правила действуют как не всегда надежные, но эффективные макростратегии, которые дают возможность читателям извлекать топик текста из последовательности предложений [18]. Выделением макроструктур объясняется, почему в памяти читателя (слушающего) удерживаются основные топики, то есть высшие уровни макроструктуры текста.

Кроме макроструктуры (общего значения) Т.А. ван Дейк выделяет и суперструктуру как схематическую форму для организации макроструктуры текста как целого. Следует заметить, что такая схема может быть задана набором характерных категорий и набором правил или стратегий. Так, например, в нарративной схеме могут иметь место такие категории, как Краткое Содержание, Обстановка, Направленность, Осложнение, Развязка, Оценка и Код. Как отмечают некоторые лингвисты, эти категории могут быть использованы даже в рассказах в обиходном общении. Однако не следует забывать, что при отсутствии одной из основных категорий адресат может заключить, что рассказ не завершен, у него нет смысла или это вообще не рассказ.

Т.А. ван Дейк заключает, что глобальные структуры (макроструктура и микроструктура), отражающие и тематическое содержание, и схематическую форму, являются определяющими в теоретическом анализе; они же очень важны в реальных процессах производства и понимания текста [4, с. 130—131].

Таким образом, анализ структуры дискурса с точки зрения принципа релевантности (например, функции начала как введения наиболее важной информации) является чрезвычайно важным параметром на всех уровнях дискурсивного анализа: на фонологическом, синтаксическом и семантическом уровнях.

Схематично структуру дискурса, предложенную Т.А. ван Дейком, можно представить следующим образом [4, с. 134]:

Локальные структуры (микроструктуры)

Структуры предложения (грамматика)
Морфология
Синтаксис
Семантика и лексика
Структуры последовательностей (грамматика текста)
Реляционный синтаксис (анализ когезии)

Структуры релевантности

Риторические операции

Глобальные структуры

Семантические макроструктуры (топики, темы)
Формальные суперструктуры (схемы)

На основе проведенного анализа работ по проблемам дискурса сделаем попытку дать свое рабочее определение исследуемого феномена, отвечающее целям и задачам нашего исследования.

Дискурс — 1. связный текст, сопряженный речевой ситуацией; 2. целостная коммуникативная (речевая) единица; 3. устный или письменный вид текста (речевое произведение), обращенный к слушателю/читателю; 4. монолог — диалог; 5. адресованное сообщение; 6. семантически связанная последовательность предложений-высказываний (реплик).

Список использованной литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Языкознание: Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — 2-е изд. — М., 1998.
2. Брчакова, Д. О связности в устных коммуникатах // Синтаксис текста. — М., 1979.
3. Гольдин, В.Е. Речь и этикет. — М. : Просвещение, 1983.
4. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ. — М., 1989.
5. Карасик, В.И. Язык социального статуса. — М. : ИТДГК Гнозис, 2002.
6. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса. — М. : ИТДГК Гнозис, 2003.
7. Орлов, Г.А. Современная английская речь. — М. : Высшая школа, 1991.
8. Проничев, В.П. Синтаксис обращения. — Л., 1971.
9. Сухих, С.А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С.А. Сухих, В.В. Зеленская ; Кубанский ун-т. — Краснодар, 1998.
10. Тер-Минасова, С.Г. Личность, язык, культура // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. — М. : Экзамен, 2004.
11. Философский энциклопедический словарь. — М., 1998.
12. Хованская, З.И. Принципы анализа художественной речи и литературного произведения ; Саратовский ун-т. — Саратов, 1975.
13. Чахоян, Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка. — М. : Высшая школа, 1979.
14. Эрвин-Трипп, С.М. Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия // Новое в лингвистике. — Вып. VII : Социолингвистика. — М. : Прогресс, 1975.
15. Coulthard, M. An Introduction to Discourse Analysis. — London : Longman, 1978.
16. Dijk, T.A. van. Text and Context. — London : Longman, 1977.
17. Dijk, T.A. van. Macrostructures. — Hillsdale (NJ) : Erlbaum, 1980.
18. Dijk, T.A. van. Strategies of Discourse Comprehension / T.A. van Dijk, W. Kintsch. — New York, 1983.
19. Goffman, E. Relations in Public: Microstudies of the Public Order. — Harmondsworth, 1972.
20. Hall, E.T. The Hidden Dimension. — New York : Anchor, 1969.
21. Richmond, Y. From Nyet to Da: Understanding the Russians. — Yarmouth, Main, USA, 1992.
22. Stubbs, M. Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language. — Basil Blackwell, 1984.

А.Ю. Васюкова

Юмористический потенциал композиционной структуры короткого рассказа

Короткий рассказ как литературное явление появился в Германии приблизительно в начале XIV века. В 40—50-х годах XX века, испытав на себе большое влияние американской литературы, он получает новое развитие. Основной чертой жанра становится реалистичность. В своих первых «классических» коротких рассказах Г. Бёлль, В. Борхерт, В.Д. Шнурре стремятся детально изобразить последствия войны, фронтовые переживания, физическое и духовное опустошение человека. В 50-е годы короткий рассказ теряет строгость реалистического изображения и становится более пластичным. Жанр позволяет использовать юмористическое описание действия.

В данной статье рассматривается роль композиционной структуры короткого рассказа в создании юмористической картины повествования на примере рассказов сборника «So zärtlich war Suleyken. Masurische Geschichten» («Такой нежной была Зулейкен. Мазурские истории») Зигфрида Ленца.

В своей веселой, искрящейся юмором книге писатель, опираясь на фольклорные традиции своего родного Мазурского края, с любовью передает занятные истории, случающиеся в вымышленной деревушке Зулейкен.

Юмористическая форма «мазурских историй» вызвала необычайный читательский интерес, который не угасает на протяжении вот уже шестидесяти лет.

Для создания комического эффекта З. Ленц обращается к жанровым элементам сказки. Часто действие рассказа реализуется двумя главными героями (сказка «Гензель и Гретель») или же может быть построено по принципу параллельного действия («Госпожа Метелица»), или по принципу так называемого «обновленного конфликта» («erneuter Konflikt» — термин Терезе Позер).

Так, например, в рассказе «Ein angenehmes Begräbnis» («Приятные похороны») мы имеем возможность наблюдать развитие действия за счет «обновленного конфликта». Двум (!) кузенам Урмонайт удается-таки провести через границу бездыханное тело тетушки Арафы, убедив пограничника в том, что благородная дама спит. Голодные и счастливые, они отправляются в ближайший кабачок и устраивают долгую и обильную трапезу («пир горой»). Ни один из кузенов не мог представить того, что приключения еще не закончились. Выйдя на улицу, они видят, что карета с телом тети Арафы бесследно исчезла.

«*Na, die Vettern sprangen, sagen wir mal: wie wilde Handfeger ums Haus, suchten und wedelten, schimpften und riefen, aber was nicht wiederkam: es war die Kutsche mit der Tante*» [2, s. 163].

Кузенам еще предстоят «приятные похороны» любимой тетушки.

За прекрасным праздничным столом, на котором нет ни одного честно заработанного блюда, расположились в рассказе «Der Ostertisch» («Пасхальный стол») семейство Пух и три приглашенных гостя. Новый конфликт разворачивается в тот самый момент, когда гости начинают узнавать в предложенных гостеприимными хозяевами закусках украденные у них продукты.

«Man rannte über die Wiesen, schwang Knüppel und drohte…» [2, s. 156].

Гости начинают преследовать хозяев, угрожать им, и только неожиданное появление ягненка как символа Пасхи спасает положение.

Большое значение для развития действия в «мазурских историях», как и в сказке, имеет число три.

Так, например, в рассказе «Der Mann im Apfelbaum» («Мужчина в яблоне») чудо-дерево, в котором, по слухам, поселился после своей смерти Адам Арбатский, всячески мешает устраивать личную жизнь своей молодой вдове. Ни первый, ни второй жених Софьи ничего не могут сделать со злосчастным деревом. И только третий кавалер, садовник, находит с ним «общий язык», хитростью усыпляет бдительность и прививает к нему ветки других сортов деревьев. В рассказе «Die große Konferenz» («Большая конференция») знаменитая шиссомирская конференция собирается не более и не менее трех раз. В рассказе «Der Ostertisch» («Пасхальный стол») мы знакомимся с тремя сыновьями Алека Пуха. В рассказе «Sozusagen Dienst am Geist» («Так сказать, служение разуму») проверяющий школьный инспектор безуспешно опрашивает трех учеников.

Основой комического, как правило, является нарушение нормы. По мнению В.Я. Проппа, ничто прекрасное никогда не может быть смешным, «смешно отступление от него» [1, с. 52].

Для создания юмористического фона повествования З. Ленц мастерски использует ***алогизм***. Именно нарушение законов логики лежит в основе комической схемы «мазурских историй».

Посетители цирка Аниты Шибукат в рассказе «So war es mit dem Zirkus» («Так было с цирком») уверены, что метатель ножей намеренно хочет поранить свою партнершу.

«Dieser halbnackte, schwitzende Mensch zog die Messer aus dem Holz heraus, trat ein paar Schrittchen zurück und begann, die scharfen Dinger wieder nach dem Weibchen zu schlendern, so unzart wie möglich» [2, s. 176].

Комический эффект усиливается благодаря тому, что вставшего на защиту девушки Валентина Цопека одобряет не только зрительный зал, но и сам рассказчик.

Невероятный комический эффект вызывает также описываемый З. Ленцем разговор Валентина Цопека и сапожника Карла Кукука в рассказе «Der rasende Schuster» («Неистовый сапожник»). Господин Цопек объясняет собеседнику, что если бы рыцари (имеются в виду рыцари Тевтонского ордена) имели велосипеды, то ход истории мог бы быть совсем другим.

«…die Ritterchen, wenn sie gehabt hätten Fahrräder, noch weiter nach Russland gefahren wären. Demgemäß wäre manches anders gekommen, als es gekommen ist» [2, s. 179].

Карл Кукук вместо того, чтобы опровергнуть своего оппонента и обратить его внимание на абсолютную несовместимость понятий «велосипед» и «рыцарь», в свою очередь, подчеркивает возможность поломок и аварий в пути.

«Denn ein Fahrrad, bitte schön, hat mitunter eine Panne. Und woher, möchte ich fragen, willst du wissen, ob die Ritter sich verstanden hätten auf das Flicken eines Reifens?» [2, s. 180].

Логичным следствием нелогичного разговора становится соревнование в плавании, которое должно будет показать, на чьей стороне правда.

Людвиг Карникель в рассказе «Die Schüssel der Prophezeiung» («Миска предсказания») намерен узнать у гадалки Цвибуллы, как пройдет запланированный праздник стрелков. Но вместо того, чтобы уберечься от предсказанного (что было бы вполне логичным), он старательно помогает ему исполниться.

«Ludwig Karnickel ging so lange mit sich zu Rate, bis er es für das Beste hielt, diese Frage zu lösen im Sinne der Prophezeiung: er schleppte die schlafenden Schützen auf eine Schubkarre und warf sie im Schweiße seines Angesichts in die Dunggrube» (2, s. 222).

Комический эффект усиливается нарушением стиля повествования: «im Schweiße seines Angesichts» — «в поте лица своего» (библ.) — трудился суеверный Людвиг Карникель, стремясь осуществить предсказание гадалки.

Поведение Луизы Лушински в рассказе «Ein angenehmes Begräbnis» («Приятные похороны») более чем нелогично. На обеде в честь усопшей тети Арафы она приглашает одного из кузенов Урмонайт на танец. Одобрительная реакция присутствующих гостей и самого приглашенного непредсказуема.

«*…als er die zustimmenden, ja aufforderten Blicke der Trauergesellschaft bemerkte, antwortete: «Genehmigt…*» (2, s. 164)

Комический эффект вызывается стремлением господина Урмонайта все-таки соблюсти некоторое приличие и танцевать соответственно случаю — медленно!

«*…Aber wenn ich bitten darf, nur ganz langsam*.» (2, s. 164)

Марсель Райх-Раницкий назвал рассказы сборника «гуманной комедией в малом формате» («*menschliche Komödie im Miniaturformat*» (4, s. 13)). Читатель, в свою очередь, не может не обратить внимание на то обстоятельство, что благополучное разрешение любого конфликта — непременный атрибут «мазурских историй».

«*Ist alles geregelt zu jedermanns Zufriedenheit.*» («Das Bad in Wszscinsk»)

«*Gewonnen hat eigentlich keiner.*» («Duell in kurzem Schafspelz»)

«*Mir scheint es, wir haben beide recht.*» («Der rasende Schuster»)

«*...vergessen waren Streit und Drohung.*» («Der Ostertisch»)

Таким образом, наряду со средствами словесной изобразительности и художественной выразительности, часто используемыми для создания комической картины повествования, большим юмористическим потенциалом обладает композиционная структура короткого рассказа. Принцип построения действия, заимствованный у жанра сказки, алогизм в основе сюжетной линии рассказа и благополучный финал создают неповторимый комический колорит и позволяют писателю творчески реализовывать художественный замысел.

Список использованной литературы

1. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха. — М. : Лабиринт, 1999.
2. Lenz, S. So zärtlich war Suleyken. Masurische Geschichten // Siegfried Lenz: Die E. 1949—1958. — München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1986. — S. 135—229.
3. Poser, T. Das Märchen // Formen der Literatur: in Einzeldarstellungen / hrsg. von Otto Knörrich. — Stuttgart : Kröner, 1991. — S. 215—259.
4. Reich-Ranicki, M. Siegfried Lenz. Der Ein-Mann-Partei. Eine Jubiläumsrede // Siegfried Lenz. Werk und Wirkung / hrsg. von Rudolf Wolff. — Bonn : Bouvier, 1985. — S. 8—13.

Е.В. Игнатова

Структура художественного текста и организация литературного общения на иностранном языке

Учет закономерностей построения литературного текста и различных его типов, выявление характерных признаков с точки зрения их внутренней структуры и языковой организации позволяет эффективно осуществлять на практических занятиях по иностранному языку литературное общение, то есть творческое, критическое восприятие читателем художественного произведения.

Прежде всего следует разграничить понятия «художественное произведение» и «художественный текст». Как отмечает Е.А. Гончарова, литературное произведение представляет собой многослойный процесс художественного познания мира и отражения, существование литературного произведения не ограничивается материальной данностью текста [2, с. 19]. Литературный текст в силу его языковой реальности, которая всегда более определенна, чем художественная, воспринимается как продукт художественно-речевой деятельности и обнаруживает более устойчивую внутреннюю связь принадлежащих ему элементов, чем связь этих элементов с окружающей средой или элементами других систем [5]. Из системного характера текста вытекает его особая знаковая структура, элементы которой вступают в отношения, идущие от языковой системы, к которой они принадлежат, и в новые связи, обусловленные их подчиненностью художественной структуре [2]. Иначе говоря, художественный текст образует систему, где функция каждого элемента, его значимость определяется всеми остальными.

Объективным источником целостности и структурной системности литературного текста, как отмечает Е.А. Гончарова, является формообразующая активность содержания. Форма, не тождественная содержанию, не вступающая с ним в диалектические отношения, недвижна, теряет существенность и лишена содержательно-эстетического смысла. Эту же мысль подчеркивают и другие исследователи (Н.И. Балашов, Н.К. Гей, В.М. Жирмунский). Художественное содержание, в свою очередь, неотделимо от структуры произведения. Ю.М. Лотман пишет по этому поводу: «Создавая и воспринимая произведение искусства, человек передает, получает и хранит особую художественную информацию, которая неотделима от структурных особенностей художественных текстов в такой же мере, в какой мысль неотделима от материальной структуры мозга» [3, с. 11].

В литературоведении нет единого взгляда на количество элементов структуры художественного текста. Однако в большинстве работ указываются основные компоненты этой сложной структуры: художественное содержание, система образов, композиция и язык (речевой стиль).

В структуре художественного текста З.Я. Тураева различает два уровня: глубинную и поверхностную структуры. В глубинную структуру входят идейно-тематическое содержание, сложное переплетение отношений и характеров, в основе которых лежит художественный образ. В качестве важного компонента глубинной структуры выделяются авторские интенции и прагматическая установка. Глубинная структура облечена в лингвистическую форму, которая образует поверхностную структуру художественного текста. По мнению автора этой концепции, структуры художественного текста находятся в постоянном взаимодействии: глубинную структуру можно сравнить с программой, которая диктует выбор языковых средств, поверхностная структура воздействует на глубинную, актуализируя ее [7, с. 57].

Таким образом, художественное содержание литературного текста раскрывается в совокупности и взаимодействии художественных образов, персонажей, их поступков, ситуаций, эпизодов, явлений, в действии в целом, в композиции, словесной ткани текста, стиле автора.

В лингвометодическом плане это означает, что в целях обучения художественный текст необходимо рассматривать как «сложное единство взаимодействующих и соподчиненных между собой компонентов, а не как простую сумму равнозначных и функционально однородных слагаемых» [8, с. 126]. Это важно для того, чтобы сформировать у читателей чувство целого, ощущение монолитности произведения, где каждый компонент, начиная от построения, направленности конфликта, выбора героев и кончая деталями, — все подчинено стремлению автора вовлечь читателей в круг волнующих его проблем, сделать своими единомышленниками. Пред-

ставляется справедливым, что подход к художественному тексту как части целого должен предполагать рассмотрение каждого его компонента во взаимосвязи: литературный текст с проблематикой всего произведения, произведение в контексте творчества писателя, творчество писателя на фоне эпохи и современности и т.п. А это, в свою очередь, вызывает необходимость разработки методического аппарата, сопровождающего литературный текст и облегчающего «вживание» в него читателей.

Закономерности построения художественного текста не ограничиваются только его системным характером. Специфика литературного текста заключается в том, что он подчинен действию особых эстетических законов. Художественный текст, создавая «живую модель» отрезка действительности, изображая единичные события, персонажи, вскрывает общезначимые закономерности, типизирует факты жизни. Изображенные явления и события являются средством всестороннего отражения мира в художественном тексте, которое направлено прежде всего на познание человека. В любом произведении слова в его центре — сложные человеческие взаимоотношения и характеры. Каждое литературное произведение — своего рода конденсатор жизненного опыта, обобщенная картина человеческого существования. Даже в жанрах басни и сказки, где основными действующими лицами выступают басенные и сказочные звери, изображение проникнуто духом человеческого «Я». Эта особенность художественного текста позволяет исследователям говорить об абсолютном антропоцентризме как специфической черте литературного текста [2].

В кругу типологических признаков художественного текста, в которых проявляется авторский взгляд на мир, особое место занимает форма отражения действительности, которая осуществляется в художественных образах. Своеобразие, неповторимость, емкость художественного образа, степень его воздействия во многом определяется не только объективным содержанием, вложенным в него автором, но и особенностями восприятия его читателями, их эстетической восприимчивостью, работой воссоздающего воображения.

В психологических работах подчеркивается, что от интенсивности воссоздающего воображения при чтении в значительной мере зависит понимание текста и активность мышления читателя [5]. Давая возможность читателю соотнести с самим собой и с окружающим миром то, что изображено в тексте, перенести на себя его содержание, проиграть в своем воображении судьбы персонажей, «прожить» их жизни и сделать их достоянием собственного опыта, художественный текст через свою систему образов оказывает активное, живое воздействие на своего адресата, вызывая у него спектр эмоциональных переживаний.

В методическом аспекте учет этой особенности литературного текста означает необходимость активизации и развития воссоздающего воображения в процессе восприятия художественного текста, восприятия активного, предполагающего работу интеллекта, чувств, рождения «умных эмоций» (Л.С. Выготский).

Затрагивая мир чувств человека, литературный текст обладает силой эмоционального воздействия на читателя не только благодаря образному изображению действительности, но и благодаря отображению автором в тексте своего видения мира, с которым вдумчивый читатель соотносит свою систему ценностей. Художественный текст представляет собой не только материальный «след» творческой деятельности автора, но и источник для деятельности читателя. В этом смысле каждый текст диалогичен. Диалог происходит как между автором и его персонажами, так и между автором и читателем. Литературное общение, «разговор» читателя и писателя, читателя и персонажа осуществляется через текст, его особую организацию.

Литературный текст как продукт художественной коммуникации предполагает, таким образом, сотворчество автора и адресата, служит «сферой приложения творческих сил читателя, его эстетического самовыражения» [8, с. 205]. Отсюда сле-

дует вывод о том, что развитие умений находить средства и способы выражения диалогичности в литературном тексте может облегчить студентам возможность адекватно воспринимать и интерпретировать читаемое: обнаруживать в художественном тексте наличие различных точек зрения, смысловых позиций, ход мыслей автора и персонажей, их внутренний диалог. Так, среди маркеров диалогичности исследователи выделяют языковые (лексические и морфологические), текстовые (синтаксические) средства, средства логического и экспрессивного выделения в тексте, способы организации речи (прямая, косвенная, несобственно-прямая, внутренний монолог), смена повествовательной перспективы и др. [1; 2].

Вместе с тем читатель как реальный участник диалога с писателем обладает определенным индивидуальным историческим, культурным, литературным и языковым опытом. Опираясь на него, реципиент в процессе восприятия литературного текста «расшифровывает» структуру текста и создает при этом свой собственный смысл. Новый, читательский, смысл не всегда совпадает с авторским. Это отражают такие глубинные характеристики художественного текста, как сочетание сложного, незеркального отражения объективной реальности и фантазии, правды и вымысла. Эти особенности литературного текста, создающего вокруг себя поле возможных интерпретаций (Ю.М. Лотман), порождают его полисемантичность, или семантическую многоплановость (З.Я. Тураева). Неоднозначностью, вариативностью интерпретации художественного текста объясняется тот факт, что одни и те же произведения литературы воспринимаются по-разному не только в разные эпохи, но и в рамках одного временного отрезка. Причем, как отмечает Ю.М. Лотман, чем значительнее, глубже произведение, чем дольше живет оно в памяти человека, тем дальше расходятся крайние точки возможных интерпретаций [3, с. 122].

По мнению З.Я. Тураевой, множественность интерпретаций художественного текста обусловлена рядом факторов. Она может быть, с одной стороны, результатом авторского замысла, с другой — заложена в специфике жанра. Так, наиболее ярко полисемантичность литературного текста проявляется в текстах с иносказательным смыслом: афоризме, басне, притче. Часто неоднозначность семантики зависит не от воли автора, а полностью от читателя, его психологических характеристик: эмоциональной отзывчивости, фоновых знаний, культурного и образовательного статуса. Они позволяют произведениям слова порождать в сознании читателя различные ассоциативные и коннотативные представления.

Как известно, интерпретация художественного текста предполагает объяснение, раскрытие его смысла. Художественный смысл, однако, не может существовать независимо от языкового оформления. Языковые конструкции, слова и словосочетания создают в литературном тексте сложные и многообразные связи, наполняются новыми, специфическими для конкретного текста коннотациями. Следовательно, смысл художественного текста опирается на языковые значения, выводится из них, но не сводится исключительно к лингвистической стороне текста. Языковые конструкции в литературном тексте нельзя понять вне неязыковых элементов, без соотнесения их с той экстралингвистической ситуацией, на которую он указывает. Смысл литературного текста складывается из взаимодействия прямого значения слов, которыми он написан, с его темой и идейным содержанием.

Таким образом, закономерности построения художественного текста объясняются не грамматическими и синтаксическими правилами, а правилами построения смысла, который формируется коннотативными связями слов, фразовым и надфразовым содержанием, задается контекстом в узком и широком смысле (произведением в целом, исторической или литературной эпохой, направлением, жанром, творческой индивидуальностью автора). Поэтому для осмысления художественного текста читателем так важна пресуппозиция, то есть сумма предварительных, фоновых зна-

ний, энциклопедическая информация, позволяющая ему «увидеть» в тексте реально существующие связи.

Связи между высказываниями литературного текста могут быть выражены эксплицитно и имплицитно. Существование связей, не выраженных очевидно в словесной ткани литературного текста, связано с наличием в канве повествования подтекста. Подтекст, как известно, представляет собой ядро, невидимую эмоциональную основу, совокупность элементов идейного содержания литературного текста. В отличие от рациональной сферы духовной деятельности человека в эмоциональной и этико-эстетической сферах подтекст не является смыслом, производным от контекста. Как отмечают исследователи, в основе подтекста лежит явление содержательной двусмысленности. Оно выражается в отсутствии однозначного соответствия между формой и содержанием, в «закрытости» значения для непосредственного обнаружения и неотделимо от семантической двойственности художественной речи. Эта существенная характеристика художественной речи возникает как результат столкновения объективной значимости слов с их субъективной смысловой направленностью [1, с. 188]. Наличие подтекста в канве литературного текста является таким образом отличительной чертой словесно-художественного стиля и художественного текста. Средствами выражения подтекста наряду с лексическими (различные виды омонимии, лексико-семантическое варьирование слова) и грамматическими средствами могут быть стилистические приемы, реалии и композиция текста.

В методическом плане это означает, что понимание литературного текста предполагает не только усвоение поверхностных значений, которые непосредственно следуют из содержащихся в тексте слов и грамматически оформленных их сочетаний, но и усвоение внутренней, глубокой системы подтекстов и смыслов. Следовательно, для того чтобы проникнуть в замысел автора, распознать его коммуникативное намерение, читателю необходимо иметь не только сформированные навыки чтения, но и систему определенных (фоновых, энциклопедических и др.) знаний и представлений. Читая, угадывая или интерпретируя имплицитное содержание текста, реципиент вынужден выходить за пределы сказанного автором прямого значения слов, понимать отношение между содержанием высказываний и их мотивацией. В процессе понимания и осмысления художественного текста читатель заполняет те мысленные пропуски, «смысловые скважины» (Н.И. Жинкин), которые оставляет автор деятельному адресату, с тем чтобы он их восстановил.

В учебных целях, учитывая сказанное выше, представляется правомерным для адекватного восприятия литературного текста формировать у обучаемых умения проникать в замысел автора, его интенции, развивать его мысль, угадывать имплицитное содержание текста, понимать его контекст, выявлять авторское отношение к персонажам, событиям — выходить таким образом за пределы текста, читать «между строк», привлекая свои прежние знания, а также теоретико-литературные понятия, то есть умения творческого чтения (И.Я. Лернер).

При этом в процессе интерпретации литературного текста должное внимание следует уделять распознаванию средств выражения эксплицитного и имплицитного содержания текста, его семантическому анализу текста, раскрывающему различного рода связи между высказываниями, основанные на прогнозировании семантики слов, словосочетаний, предложений и контекста.

Это необходимо для того, чтобы создать особую установку на эмоциональное «погружение» в литературный текст. Даже имея определенную сумму знаний об эпохе, литературном направлении, авторе, читатель может не испытывать субъективной потребности в поиске скрытого смысла художественного текста, не имея установки на творческое чтение. В этом случае может не возникнуть ситуация общения с литературным текстом.

Особую значимость проблема формирования творческого чтеца приобретает при изучении иностранного языка. Как справедливо утверждают зарубежные исследователи, обучаемый вынужден проводить в процессе чтения литературного текста на иностранном языке двойное декодирование: языково-семантическое и языково-эстетическое [9, с. 147]. Иноязычный текст представляется носителям другой культуры в ином качестве. Он является не только произведением искусства, но и источником лингвострановедческой информации.

За языковой сложностью литературного текста нередко стоит сложность понимания образа мыслей другого народа. Сложность увеличивается, если речь идет о произведении слова, «удаленном» от читателя во времени. В связи с этим возрастает значение знаний исторического, культуроведческого и лингвострановедческого плана. Эта мысль прослеживается в ряде исследований Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, А.Д. Райхштейна, Ю.А. Сорокина. Отсюда следует вывод, что методика работы с литературными текстами должна быть направлена на формирование у обучающихся умений восприятия лингвострановедческой и эстетической информации. Носителями эстетической информации могут быть любые элементы в тексте: как элементы, имеющие семантическое значение, соотнесенные с определенными объектами неязыковой действительности, так и элементы, имеющие внутриязыковое значение. Самостоятельную значимость могут приобретать любые формальные элементы языка, в том числе и грамматические средства.

Как отмечается в методических работах, результат понимания тем точнее, чем больше языковая, грамматическая и структурная выраженность смыслового содержания. Следовательно, в процессе восприятия студентами иноязычного литературного текста представляется важным направить их внимание на выявление носителей художественной информации в элементах языкового, грамматического и структурного оформления художественного текста. Это способствует извлечению заложенной в литературном тексте информации эстетического, лингвострановедческого и культуроведческого характера, проникновению в смысл текста.

Таким образом, художественный текст имеет целый ряд особенностей, которые необходимо учитывать при организации читательской деятельности на иностранном языке:

— **системный характер**, обусловливающий значимость каждого элемента в специфическом сочетании и предполагающий рассмотрение каждого компонента литературного текста в их взаимосвязи;

— **антропоцентризм**, диктующий необходимость трактовки событий и явлений через призму общечеловеческих ценностей;

— **образный строй**, обусловливающий необходимость «мышления в образах», активизации и развития воссоздающего воображения читателя;

— **диалогичность**, которая предполагает активное сотворчество автора и читателя и развитие у студентов умений поиска и нахождения средств и способов ее выражения (наличия разных точек зрения, хода мыслей, смысловых позиций, смены повествовательной перспективы);

— **полисемантичность, вариативность толкований смысла литературного текста**, из которой вытекает главный момент обучения его пониманию — проникновение в смысл;

— наличие в канве повествования **подтекста** выдвигает необходимость развития умений проникать в скрытые от непосредственного обнаружения связи между высказываниями, их мотивы, а также формирования умений семантического анализа, основанного на прогнозировании семантики слов, предложений и контекста;

— содержание в литературном тексте **лингвострановедческой и эстетической информации** вызывает целесообразность развития умений выявлять ее носители в элементах языкового и структурного оформления художественного текста.

Список использованной литературы

1. Брандес, М.П. Стилистика немецкого языка. — М. : Высш. школа, 1990. — 320 с.
2. Гончарова, Е.А. Категории автор — персонаж и их лингвостилистическое выражение в структуре художественного текста (на материале немецкоязычной прозы) : дис. … д-ра филол. наук. — Л., 1989. — 514 с.
3. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста. — М., 1970. — 383 с.
4. Психология творчества / под ред. Я.А. Пономарева. — М. : Наука, 1990. — 224 с.
5. Сидоров, Е.В. Проблемы речевой системности. — М. : Наука, 1987. — 138 с.
6. Торсуева, И.Т. Детерминированность высказывания параметрами текста // Вопросы языкознания. — 1986. — № 1. — С. 65—74.
7. Тураева, З.Я. Лингвистика текста. — М. : Высш. школа, 1986. — 126 с.
8. Храпченко, М.Б. Художественное творчество, действительность, человек. — М. : Советский писатель, 1982. — 416 с.
9. Löschmann, M. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht / M. Löschmann, G. Schröder. — Leipzig, 1984. — 89 s.

Л.М. Притчина

Употребление прошедших времен в дискурсе современной художественной прозы (на материале французского языка)

Исследование особенностей употребления языковых явлений в различных видах дискурса — новое направление, разрабатываемое в последнее время в лингвистике.

Дискурс — это связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими) и другими факторами [2, с. 136—137].

В современных представлениях дискурс рассматривается как явление процессуальное, деятельностное. Текст может трактоваться как дискурс только тогда, когда он воспринимается и попадает в сознание воспринимающего его индивида [1, с. 13].

Ю.С. Степанов определяет дискурс как «язык в языке», характеризующийся особой грамматикой, особым лексиконом, особой семантикой и выражающий особую ментальность [4].

Дискурс, включающий в себя как формальные, так и содержательные категории, исследуется не только лингвистами, но и представителями других областей знаний, в частности, литературоведами. Данные литературоведческого характера помогают более полно проанализировать особенности употребления языковых явлений в дискурсе художественной прозы.

Проблема употребления прошедших времен, рассматриваемая в данной статье, особенно актуальна для французского языка, имеющего разные временные формы для обозначения действий в прошлом в зависимости от вида коммуникации (уст-

ной либо письменной). Однако в дискурсе современной художественной прозы встречаются времена устной формы коммуникации, что связано с более широким использованием авторской речи.

Авторская речь всегда обращена к читателю, она ведется от первого лица, что диктует употребление временных форм, близких к диалогическому дискурсу. Поэтому в одном произведении при описании одного эпизода могут встречаться прошедшие времена, принадлежащие к разным планам повествования, — книжно-письменное время *passé simple* и время сферы *présent-passé composé*, которые обычно вместе не употребляются.

Исследование особенностей употребления прошедших времен было проведено нами на материале таких разновидностей дискурса художественной прозы, как психологическая и лирическая проза, роман-хроника, а также тексты «потока сознания».

В качестве примера психологической прозы нами был взят роман Ф. Мориака «Клубок змей» («Le Noeud de vipères»). Повествование в романе ведется от первого лица. Главный герой — рассказчик — анализирует свои поступки, черты своего характера, явившиеся причиной непонимания и отчуждения в семье. Его размышления, психологические наблюдения чередуются с описанием и повествованием. При описании и повествовании употребляются прошедшие времена, характерные для книжно-письменной речи: *passé simple* обозначает последовательность действий, *imparfait* — описания и повторяющиеся действия, *plus-que-parfait* — предшествование действию в прошлом. В размышлениях и наблюдениях, представляющих собой авторскую речь, употребляются времена сферы *présent,* соотносимые с моментом речи. Предшествование в данном случае выражается *passé composé*.

Сложный авторский замысел обусловил сочетание разных временных планов — переход от изложения событий к размышлениям, непосредственному обращению к читателю (или иному адресату) и вновь возврат к плану повествования в прошедшем времени. Соответственно, прошедшие времена passé simple и passé composé встречаются в разных временных планах, что объясняет их совместное употребление на протяжении всего романа — явление довольно редкое для книжно-письменной речи.

Приведем некоторые примеры.

Изложение событий, в которое вклинивается авторское отступление:

Je ***regardais*** */1/ les vignes, sans répondre. Un doute me* ***vint*** */2/, à cette minute-là.* ***Est****-il /3/ possible, pendant près d'un demi-siècle, de n'observer qu'un seul côté de la créature qui* ***partage*** */4/ notre vie?.. Peut-être Isa* ***vit****-elle /5/ mon trouble? Elle* ***chercha*** */6/ trop vite à marquer le point* [8, p. 176].

Passé simple — действия 2, 5, 6;

imparfait — действие 1;

présent (авторская речь) — действия 3, 4.

Обращение к адресату, связь с настоящим временем:

Pendant ces quarante années où nous ***avons souffert*** */1/ flanc à flanc, tu* ***as trouvé*** */2/ la force d'éviter toute parole un peu profonde, tu* ***as*** *toujours* ***tourné*** */3/ court.*

J'ai cru */4/ longtemps à un système, à un parti-pris dont la raison m'****échappait*** */5/, jusqu'au jour où j'****ai compris*** */6/ que, tout simplement, cela ne t'****intéressait*** */7/ pas.*

И далее размышления героя о своем характере:

*Le trait dominant de ma nature…c'****est*** */8/ une lucidité affreuse.*

Cette habileté à se duper soi-même, qui **aide** /9/ à vivre la plupart des hommes, m'**a** toujours **fait** /10/ défaut [8, p. 100].

Passé composé — действия 1, 2, 3, 4, 6, 10;

imparfait — действия 5, 7;

présent — действия 8, 9.

Сочетание авторской речи и плана повествования наблюдается и в дискурсе лирической прозы. Лирическая проза, примером которой может служить произведение А. де Сент-Экзюпери «Планета людей» (Terre des Hommes), характеризуется эмоциональным стилем изложения, обращением к читателю, наличием авторских отступлений и размышлений. События, характеры растворяются в потоке ассоциаций, лирических отступлений, они как бы помещаются внутрь повествующего сознания, обрамляются им [3, с. 185].

Так же, как и в дискурсе хроники, изложение в *passé simple* сочетается с авторской речью, соотносимой с настоящим временем (с использованием *passé composé* для выражения предшествования).

Таким образом, совместное употребление прошедших времен *passé simple* и *passé composé* характерно и для дискурса лирической прозы. Приведем некоторые примеры.

Авторская речь, обращение к читателю:

*Je vous **ai** tant **parlé** /1/ du désert qu'avant d'en parler encore, j'aimerais décrire une oasis. Celle dont me **revient** /2/ l'image n'**est** /3/ point perdue au fond du Sahara [10, p. 127]*.

Présent — действия 2, 3;

passé composé — действие 1.

*L'avion **est** /1/ une machine sans doute, mais quel instrument d'analyse! Cet instrument nous **a fait** /2/ découvrir le vrai visage de la terre. Les routes, en effet, durant des siècles, nous **ont trompés** /3/* [10, p. 118].

Présent — действие 1;

passé composé — действия 2,3.

Пример повествования в плане *passé simple*:

*Et cependant je me **découvris** /1/ plein de songes*.

*Ils me **vinrent** /2/ sans bruit, comme des eaux de source, et je ne **compris** /3/ pas, tout d'abord, la douceur qui m'**envahissait** /4/. Il n'y **eut** /5/ point de voix, ni d'images, mais le sentiment d'une présence, d'une amitié très proche et déjà à demi devinée.* [10, p. 125].

Passé simple — действия 1, 2, 3, 5;

imparfait — действие 4.

Дискурс романа-хроники предполагает наличие повествователя — автора хроники, который излагает события. В романе-хронике А. Камю «Чума» («La Peste») автор не только повествует о событиях, но и непосредственно обращается к читателю, высказывая свою точку зрения. В первом случае употребляется прошедшее время *passé simple* и здесь подходит определение *passé simple* как времени «исторического» [6]. Во втором случае автор выступает как «личность» [6], и *passé composé*, употребляемое в авторской речи, подчеркивает связь с настоящим моментом. *Imparfait* согласуется и с «историческим» временем *passé simple*, и с временем *passé composé*.

Хроника начинается с описания города, в котором произошли трагические события. Связь с читателем выражается употреблением времен настоящего плана — présent, passé composé, imparfait.

*Les curieux événements qui **font** /1/ le sujet de cette chronique **se sont produits** /2/ en 194 ..., à Oran. De l'avis général, ils n'y **étaient** /3/ pas à leur place, sortant un peu de l'ordinaire. A première vue, Oran **est** /4/, en effet, une ville ordinaire...*

*La cité elle-même, on **doit** /5/ l'avouer, **est** /6/ laide. D'aspect tranquille, il **faut** /7/ quelque temps pour apercevoir ce qui la **rend** /8/ différente de tant d'autres villes commerçantes...* [7, p. 105].

Présent — действия 1, 4, 5, 6, 7, 8;

passé composé — действие 2;

imparfait — действие 3.

Далее автор переходит к изложению событий и использует *passé simple*. Описания, как и в случае авторской речи, выражаются *imparfait*. Например:

Le lendemain de la conférence, la fièvre ***fit*** */1/ encore un petit bond. Elle* ***passa*** */2/ même dans les journaux, mais sous une forme bénigne, puisqu'ils* ***se contentèrent*** */3/ d'y faire quelques allusions. Le surlendemain, en tout cas, Rieux* ***pouvait*** */4/ lire de petites affiches... Il* ***était*** */5/ difficile de tirer de cette affiche la preuve que les autorités* ***regardaient*** */6/ la situation en face* [7, p. 143].

Passé simple — действия 1, 2, 3;

imparfait — действия 4, 5, 6.

В некоторых случаях план повествования и авторская речь переплетаются, и тогда мы наблюдаем совместное употребление *passé simple* и *passé composé* в рамках одного абзаца.

Ainsi, la première chose que la peste ***apporta*** */1/ à nos concitoyens* ***fut*** */2/ l'exil. Et le narrateur est persuadé qu'il peut écrire ici, au nom de tous, ce que lui-même a* ***éprouvé*** */3/ alors, puisqu'il l'****a éprouvé*** */4/ en même temps que beaucoup de nos concitoyens* [7, p. 155].

Passé simple — действия 1, 2 (план повествования);

passé composé — действия 3, 4 (авторская речь, обращение к читателю).

Далее после описания чувств и переживаний своих сограждан (использование *imparfait*) автор переходит к повествованию и вновь возвращается к временной форме *passé simple*.

En particulier, tous nos concitoyens ***se privèrent*** *très vite, même en public, de l'habitude qu'ils avaient pu prendre de supputer la durée de leur séparation* [7, p. 156].

Хроника заканчивается так же, как она и начиналась, — обращением к читателю, и здесь употребляются времена сферы *présent*, в частности, *passé composé* для обозначения действия в прошлом:

Cette chronique ***touche*** */1/ à sa fin. Il* ***est*** */2/ temps que le docteur Bernard Rieux avoue qu'il en* ***est*** */3/ l'auteur…Pendant toute la durée de la peste, son métier l'****a mis*** */4/ à même de voir la plupart de ses concitoyens et de recueillir leur sentiment. Il* ***était*** */5/ donc bien placé pour rapporter ce qu'il* ***avait vu*** */6/ et* ***entendu*** */7/. Mais il* ***a voulu*** */8/ le faire avec la retenue désirable. D'une façon générale, il* ***s'est appliqué*** */9/ à ne pas rapporter plus de choses qu'il n'en* ***a pu*** */10/ voir...* [7, p. 325].

Présent — действия 1, 2, 3;

passé composé — действия 4, 8, 9, 10;

imparfait — действие 5;

plus-que-parfait — действия 6, 7.

Что касается *plus-que-parfait*, то данное время, обозначающее предшествование действию в прошлом, употребляется как в плане повествования, так и в авторской речи.

Перейдем далее к рассмотрению употребления прошедших времен в текстах «потока сознания». В качестве материала исследования нами был взят роман М. Пруста «В сторону Свана» («Du côté de chez Swann»).

Тексты «потока сознания» воспроизводят внутреннюю речь персонажа, в данном случае, — рассказчика. В центре произведения — «объединяющее» сознание рассказчика [5]. Его воспоминания, впечатления, наблюдения, анализ пережитых чувств составляют основу романа. Форма воспоминаний, рождающихся в сознании, предопределила автором плана выбор повествования. Доминирует план прошедшего с употреблением *passé simple* для обозначения последовательности действий. План настоящего используется в размышлениях и наблюдениях, вклинивающихся в «поток» воспоминаний, а также как стилистический прием, позволяющий автору приблизить свои воспоминания к читателю; это «момент прошлого в настоящем» [9,

с. 13]. Предшествование в данном случае выражается *passé composé*. *Passé simple* и *passé composé* могут встречаться, таким образом при описании одного эпизода. Совместное использование этих времен, принадлежащих к разным сферам употребления (книжно-письменная речь и устная форма коммуникации) объясняется, как и в предыдущих видах дискурса, их принадлежностью к разным временным планам.

В качестве примера приведем эпизод, в котором рассказчик описывает свои ощущения, связанные с действием «ассоциативной» памяти.

План настоящего:

***Arrivera**-t-il /1/ jusqu'à la surface de ma claire conscience, ce souvenir, l'instant ancien que l'attraction d'un instant identique **est venue** /2/ de si loin solliciter, émouvoir, soulever tout au fond de moi? Je ne **sais** /3/. Maintenant je ne **sens** /4/ plus rien, il **est** /5/ arrêté, redescendu peut-être; qui **sait** /6/ s'il **remontera** /7/ jamais de sa nuit? Dix fois il me **faut** /8/ recommencer, me pencher vers lui. Et chaque fois la lâcheté qui nous **détourne** /9/ de toute tâche difficile... **m'a conseillé** /10/ de laisser cela, de boire mon thé en pensant simplement à mes ennuis d'aujourd'hui… qui **se laissent** /11/ remâcher sans peine.*

*Et tout d'un coup le souvenir m'**est apparu** /12/. Ce goût, c'**était** /13/ celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray...quand j'**allais** /14/ lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'**offrait**.../15/.*

План прошедшего:

*Et dès que **j'eus reconnu** /16/ le goût du morceau de madeleine… trempé dans le tilleul que me **donnait** /17/ ma tante... aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où **était** /18/ sa chambre, **vint** /19/ comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon donnant sur le jardin...* [9, p. 67—68].

План настоящего:

Présent — действия 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11;

futur simple — действия 1, 7;

passé composé — действия 2, 10, 12;

imparfait — действия 13, 14, 15.

План прошедшего:

Passé antérieur (образуемое с помощью вспомогательного глагола, стоящего в *passé simple*) — действие 16;

passé simple — действие 19;

imparfait — действия 17, 18.

Психологические наблюдения автора (план настоящего):

*Un homme qui **dort** /1/ **tient** /2/ en cercle autour de lui le fil des heures, l'ordre des années et des mondes. Il les **consulte** /3/ d'instinct en s'éveillant et y **lit** /4/ en une seconde le point de la terre qu'il **occupe** /5/, le temps qui s'**est écoulé** /6/ jusqu'à son réveil; mais leurs rangs **peuvent** /7/ se mêler, se rompre* [9, p. 31].

Présent — действия 1, 2, 3, 4, 5, 7;

passé composé — действие 6.

Итак, на основании проведенного исследования представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Совместное употребление прошедших времен *passé simple* и *passé composé* в дискурсе современной художественной прозы объясняется их функционированием в разных планах повествования — изложении событий в прошедшем времени и обозначении предшествования настоящему моменту в авторской речи, которая ведется от первого лица и предполагает использование времен сферы *présent*, как и устная форма коммуникации.

2. Сочетание плана повествования в прошедшем времени и авторской речи, связанной с обращением к читателю/собеседнику, типично для таких разновидностей дискурса художественной прозы, как психологическая, лирическая проза, ро-

ман-хроника, тексты «потока сознания». Эти разновидности имеют свою специфику в плане употребления прошедших времен, связанную с большим или меньшим содержанием авторской речи. Тем не менее названная тенденция выявляется во всех проанализированных произведениях.

Список использованной литературы

1. Гурочкина, А.Г. Понятие дискурса в современном языкознании // Номинация и дискурс : межвуз. сб. науч. тр. ; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 1999.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. — М. : Сов. энциклопедия, 1990.
3. Литературный энциклопедический словарь. — М. : Сов. энциклопедия, 1987.
4. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века ; РГГУ. — М., 1995.
5. Proust, M. Http: //fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ma/ma_2229_p0.html.
6. Vigneron, A. Passé simple, passé composé, imparfait : pour y voir clair ! // Le français dans le monde. — 1999. — № 307.

Художественная литература

1. Camus, A. L'Etranger. La Peste. — Moscou : Editions du progrès, 1969.
2. Mauriac, F. Thérèse Desqueyroux. Le Noeud de vipères. — Moscou : Editions du progrès, 1975.
3. Proust, M. A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann / Introduction de S.Botcharov. — M. : Editions du progrès, 1970.
4. Saint-Exupéry, A., de. OEuvres. — Moscou : Editions du progrès, 1967.

Г.Н. Савукова

Emily Dickinson: Queen of Negation
(Отрицание и его множественные смыслы в поэзии Эмили Дикинсон)

By homely gifts and hindered words
The human heart is told
Of nothing —
«Nothing» is the force
That renovates the World — (1611 [1])

Emily Dickinson's statement «Title divine, is mine./ The Wife without the Sign —» (194) can be interpreted in a variety of ways. The Queen of Negation, Dickinson consistently relies on familiar negative structures and persistently coins new ones. What is negation in the context of her poetry? Does it denote a lack of something desirable? Does it manifest a rejection of boundaries and restrictions? Can this absence of the sign be viewed as a linguistic minus-sign, without which presence cannot be comprehended? Emily Dickinson, in her genius and queenly position, intertwines multiple

[1] Throughout the paper, the numbers in parentheses adjacent to a poem refer to the number of the poem in R.W. Franklin's reading edition of *The Poems of Emily Dickinson*. The numbers next to fragments from Dickinson's letters refer to the page in T.H. Johnson's edition of *The Letters of Emily Dickinson.*

meanings of negation in her poetry, with a special emphasis on underscoring the futility of an effort to articulate one's authentic ideas or to conceive the outer truth, on presenting a polyvocal picture through removal of boundaries, on making absences and presences inhabit each other, on displaying «identity through unlikeness» [6, p. 15], and on the power of language to create through negating.

Dickinson's arsenal of linguistic negation is manifold: she employs grammatical, semantic, syntactical, and punctuation means. Grammatically, the employment of the suffix *«-less»* with the nouns describing sound, voice, and language allows Dickinson to play around the notions of (in)articulateness and silence.

To tell the Beauty would decrease
To state the spell demean
There is a syllableless Sea
Of which it is the sign
My will endeavors for its word
And fails, but entertains
A Rapture as of Legacies —
Of introspective mines — (1689)

This undated poem expounds the profound power of words to cast an evil eye on what is described: pronouncing something or somebody beautiful will make the beauty decrease; the spell will lose its magnetism and will be debased as soon as it is voiced. The situation is a sign of the impossibility of articulating one's ideas without changing them in the process of uttering them, which results in telling lies instead of truths. At the other end of the communication line, the receiver is never totally able to comprehend the words («*My will endeavors for its word/ And fails ...*»). And yet, the desire to fathom «*a syllableless Sea*» never subsides, and the whole process of trying to understand fills one with rapture and with an ultimate realization of the introspective character of cognition, where «*introspective mines*» remain the only avenue.

If words are bound to fail, one has to look beyond syllables and phrases and concentrate on a «*Phraseless Melody*»:

Of all the Sounds dispatched abroad
There's not a Charge to me
Like that old measure in the Boughs —
That Phraseless Melody —
The Wind does — working like a Hand —
Whose fingers comb the Sky —
Then quiver down, with tufts of tune —
Permitted Gods — and me —

Inheritance it is to us
Beyond the Art to Earn —
Beyond the trait to take away
By Robber — since the Gain
Is gotten not of fingers —
And inner than the Bone
Hid golden, for the Whole of days —
And even in the Urn —
I cannot vouch the merry Dust
Do not arise and play,
In some odd Pattern of its own —
Some quainter Holiday —
When Winds go round and round in Bands —
And thrum opon the Door —

And Birds take places — overhead —
To bear them Orchestra —

I crave Him Grace of Summer Boughs —
If such an Outcast be —
Who never heard that Fleshless Chant —
Rise solemn on the Tree —
As if some Caravan of Sound —
Off Deserts in the Sky —
Had parted Rank —
Then knit and swept
In Seamless Company — (334)

The poetic persona does not have a choice to disregard «*That Phraseless Melody*» because it is a signal, a command, a responsibility, and a burden, all of the meanings intertwined in the noun «*charge*» [1]. The poetic persona does not seek to avoid «*That Phraseless Melody*» either: «*charge*» is also a pleasurable thrill, which is «*Permitted Gods — and me —*». The tree, the boughs, the wind(s), and the sky are the ones to produce «*That Fleshless Chant»,* which is impossible to steal «*since the Gain/ is gotten not of fingers—*». It is an ancient ritual celebrating «*Some quainter Holiday*» in «*some odd Pattern»*. It is a «*Whole*» that creates «*Seamless Company».*

«Seamless» is a word pregnant with a multitude of interpretations in the context of Dickinson's body of work. But does that mean that her poetry is «smoothly continuous or uniform in quality»? [7, p. 351] It is certainly continuous and recognizably unique thanks to «her distinctive linguistic and poetic practices: the prevalence of pronouns without antecedents, shifting pronouns, cross-gendered versions of poems, and metamorphosing personae» [7, p 351], but it is definitely not uniform in quality for the same reasons, especially due to the «limitless abyss of heteroglossia» in her work [2, p. 9]. Crumbley hypothesizes that Dickinson's dashes, of which sixteen different types can be singled out in her manuscripts, «introduce polyvocality as a direct challenge to the primacy of a single unified voice» (3). Only through the acknowledgment of the fact that Dickinson negates the tradition of a single poetic voice can one hope to untangle the syntactic chaos of her sentences.

Besides implying the existence of multiple voices and personae, dashes, especially if placed in final positions, also stitch separate poems together. A dash ending a poem establishes a connection to other poems, thus creating a «*seamless»*, i.e. having no distinct boundaries, body of work. Dashes also make one feel that there is something else behind the words on the page, something unspoken or inarticulate, that a single poem is not a complete whole, and yet the complete whole is not locatable. Such an approach may seem puzzling, and indeed Shurr called an excerpt from Emily Dickinson's letter, dated 1880, a riddle: «This is but a fragment, but wholes are not below» (71). In the following poem, Dickinson is even more explicit about the impossibility of pinning something down and understanding its causes and consequences completely, especially if this something overwhelms you like affliction:

A nearness to Tremendousness —
An Agony procures —
Affliction ranges Boundlessness —
Vicinity to Laws

Contentment's quiet Suburb —
Affliction cannot stay
In Acres — Its Location
Is Illocality — (824)

[1] Word definitions are from *Random House Webster's Electronic Dictionary and Thesaurus*, College Edition Version 1.0. Reference Software International : 1992.

The poem relies on two types of grammatical negation: the suffix «-less» in «*Boundlessness*» and the prefix «il-« in «*Illocality»*, both implying the absence of borders or enclosures. Dickinson herself, according to Crumbley, is in a permanent state of illocality and homelessness (130), and yet this is not a totally negative phenomenon. Declaring that her «Business is Circumference» [4, p. 412], which she ceaselessly tries to expand, Dickinson refuses to anchor herself to a fixed position in space or in time. Circumference allows her to overstep the boundaries of the circle of the mundane and have a unique experience:

When Bells stop ringing — Church — begins —
The Positive — of Bells —
When Cogs — stop — that's Circumference —
The Ultimate of Wheels — (601)

Riding the wheels of circumference, one does not depend on cogs any more, and thus one's direction is not predetermined. Circumference will take one as far as the Heavens, even if only for a moment:

I saw no Way — The Heavens were stitched —
I felt the Columns close —
The Earth reversed her Hemispheres —
I touched the Universe —

And back it slid — and I alone —
A speck upon a Ball —
Went out upon Circumference —
Beyond the Dip of Bell — (633)

When there seems to be no way out or in, one can still expect a reversal of the situation thanks to one's being positioned upon circumference. Extending one's horizons of awareness or perception will enable one to move forward and outward and, at the same time, to expand the knowledge of one's inner self. As Crumbley insists, the business of Dickinson's life was self-acceptance and self-knowledge (51), hence the multiplicity of voices and pendulums of presences and absences.

In an almost deconstructive way, absences and presences in Dickinson inhabit each other. Dickinson wrote in a letter to Susan, her sister-in-law, in 1878:

To the faithful Absence is condensed presence.
To others — but there *are* no others — [4, p. 632]

In *The Landscape of Absence,* Kher singles out nine modes of the absence-presence relationship in Dickinson's poetry: «Absence is considered as *experience* which defines itself through silence, stillness, and the darkness of the human heart. It is viewed as *being* which contains the primeval magic and terror of existence. It is looked at as *distance* or *beyond* which metaphorically represents inwardness, and which highlights the notions of instress and inscape. It is regarded as *withdrawal* from the world, which carries its own mode of encounter with the world. It is treated as *deception* which affirms reality as dream and dream as reality. It is contemplated as *perception* which is the angle of vision, and which reveals an instant relationship between the perceiver and the perceived in the act of creation. It is felt as *love* which increases one's capacity to annihilate one's self and the ability to remain in uncertainties. It is apprehended as *death* which negates and intensifies life at once. And it is identified as *time* and *deity* which remain ever present, though ever hid» [5, p. 271—272]. There are no distinct borderlines between and among those landscapes of absence, and it is often impossible to discuss one without mentioning another. And yet, for brevity purposes, the focus of this paper will be the modes of absence that

Kher called *time*, *distance*, and *love*, as well as another one — absence as a *prerequisite of presence*.

According to Kher, «Time is deity in that it creates, preserves, destroys, and ever creates anew» (82). Time in this respect is associated with death and life, which are amply attended to in Dickinson's poems. Her «*Immortality —*» endings are numerous and frequently discussed from a religious perspective. A more interesting and less analyzed aspect is Dickinson's negation of time as a continuous linear progression:

A Clock stopped —
Nor the Mantel's —
Geneva's farthest skill
Can't put the puppet bowing —
That just now dangled still —

An awe came on the Trinket!
The Figures hunched — with pain —
Then quivered out of Decimals —
Into Degreeless noon —

It will not stir for Doctor's —
This Pendulum of snow —
The Shopman importunes it —
While cool — concernless No —

Nods from the Gilded pointers —
Nods from the Seconds slim —
Decade of Arrogance between
The Dial life —
And Him — (259)

Why did a representative of Time, a clock, stop? Does that mean that Time is no longer a deity that rules the world? On the one hand, Time can ultimately control individual clocks and, thus, still leads to individual deaths. The poem can be read as a description of somebody dying and of an individual mechanism crumbling to pieces, with «*The Figures hunched — with pain —*». Time does not care about an individual that lives according to the rules of «*The Dial life — »*; it is presented as «*cool — concernless No —*». And yet, the moment this individual dies, s/he is no longer under Time's thumb as s/he slips into the domain of «*Degreeless noon»,* where there is no ticking of the clock.

On the other hand, an individual can learn to defy Time by taking control of his/her destiny and work. Through creation, one enters a new reality where Time is no longer powerful and one controls the flow and pace of time to accommodate one's needs and desires. One can witness a clock stop and then describe the experience, or one can make the figures move counterclockwise to reach out for the causes of the present.

Very often the causes lie within the human psyche and yet are beyond comprehension. Absence as distance represents, paradoxically, what is close, «an inwardness which cannot be rendered directly» [5, p. 56]. Indeed, as Dickinson wrote in her letter to T.W. Higginson, «The Mind is so near itself — it cannot see, distinctly —» [4, p. 403]. Absence as distance can also stand for something desirable, which becomes no longer precious as soon as the distance is covered and the object of yearning gets within easy reach:

Undue Significance a starving man attaches
To Food —
Far off — He sighs — and therefore — Hopeless —
And therefore — Good —

Partaken — it relieves — indeed —
But proves us
That Spices fly
In the Receipt — It was the Distance —
Was Savory — (626)

«*Savory Distance*» is a pertinent metaphor to explicate the absence of distance: the flavor of food vanishes as soon as hunger is relieved; hunger makes absence feel «as a most concrete presence» [5, p. 57] [1]. Similarly, according to Carson, a lover wants what s/he does not have, which is denoted by the Greek word «eros»: «want, lack, desire for that which is missing». The ultimate danger and trap of eros is that desire can only be «for what is lacking, not at hand, not present, not in one's possession nor in one's being» (10). This motif is present in the following poem, although it is but one thread of the hunger:

I had been hungry, all the Years —
My Noon had Come — to dine —
I trembling drew the Table near —
And touched the Curious Wine —

'Twas this on Tables I had seen —
When turning, hungry, Home
I looked in Windows, for the Wealth
I could not hope — for Mine —
I did not know the ample Bread —
'Twas so unlike the Crumb
The Birds and I, had often shared
In Nature's — Dining Room —

The Plenty hurt me — 'twas so new —
Myself felt ill — and odd —
As Berry — of a Mountain Bush —
Transplanted — to the Road —

Nor was I hungry — so I found
That Hunger — was a way
Of persons Outside Windows —
The entering — takes away — (439)

Being different from others or having no access to «*the Table*» with «*the Curious Wine*» and «*the ample Bread*» results in the irresistible yearning to share the meal. But the actual tasting of all the unfamiliar foods and their abundance hurt and make one sick. The lesson learned is harsh: entering a relationship, a community, or sharing the communion may result in the loss of interest or even repudiation of what one once so hungered for.

Although presence can destroy the flavor of absence, absence is often a prerequisite for savoring the presence:

Best Gains — must have the Losses' test —
To constitute them — Gains. (499)

Without a loss, there is no gain; the bigger the loss, the greater the gain. As Roland Hagenbüchle has noted, «The experience of total loss, of total poverty, of total ignorance, of total nothingness always turns into the experience of its very opposite» [qtd. in: 2,

[1] Success is counted sweetest / By those who ne'er succeed / To comprehend a nectar/ Requires sorest need (112) is one of Dickinson's most famous dictums ascertaining a concretization of presence through absence.

p. 154]. Where opposite feelings inhabit each other, one can perish and reign at the same time, being both hopeless and divine:

Like Eyes that looked on Wastes —
Incredulous of Ought
But Blank — and steady Wilderness —
Diversified by Night —

Just Infinites of Nought —
As far as it could see —
So looked the face I looked upon —
So looked itself — on Me —

I offered it no Help —
Because the Cause was Mine —
The Misery a Compact
As hopeless — as divine —

Neither — would be absolved —
Neither would be a Queen
Without the Other — Therefore —
We perish — tho' We reign — (693)

What are the «*Wastes*» that «*Eyes*» looked on? It is made clear only in the seventh line: it is the face that «*I looked upon*». The descriptions of the face are built on negation and emptiness throughout: *«Incredulous of Ought»*, *«Blank», «steady Wilderness»* «*Infinites of Nought*».This is the face the poetic persona sees in the mirror. Does she identify herself with the face? She does not and she does at the same time. She sees it as different from herself since the face exists in its own right possessing all these characteristics. And yet, the «*I*» is incomplete without all the vastness and uncertainty associated with the face in the mirror: they have signed a contract, *«a Compact»* («a formal agreement between two or more parties, states, etc.; contract»), which makes them both feel hopeless and divine. Their compact unity predetermines their lives: neither can survive or be saved «*Without the Other»*, and neither can be set free from the other. Being a queen requires an alter ego, which makes it possible to reign but at the same time becomes so essential to life that without it the first self can perish. Dickinson implies the existence of multiple egos from the very first line through punning on the homophones [aiz]: «Eyes/ I's».

Dickinson's talent for handling multiple voices and «*dwell[ing] in Possibility*» (466) can be attributed to what Keats called «*Negative Capability*, that is, when a man is capable of being in uncertainties, mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason» [qtd. in: 5, p.72]. Kher points out that such an ability is intertwined with what he labels «absence as *love*» (72), because in love we have to leave the boundaries of our inner selves to find ourselves and because love is impossible to pin down. Dickinson herself states that even learning «*the Whole of Love*» does not mean that you have achieved anything else but «*Ignorance*»:

We learned the Whole of Love —
The Alphabet — the Words —
A Chapter — then the mighty Book —
Then — Revelation closed —

But in each Other's eyes
An Ignorance beheld —
Diviner than the Childhood's
And each to each, a Child —

Attempted to expound
What neither — understood —
Alas, that Wisdom is so large —
And Truth — so manifold! (531)

Dickinson does not seem to resent the state of divine ignorance. But this is a second-degree ignorance rather than the ignorance of a child: it is an ignorance you become aware of after having tried hard to understand, to divine the Truth, and having failed because «*Wisdom is so large*» and «*Truth — so manifold*!» for one person to perceive and conceive. And yet the attempt is worth the effort, as it is only in the process of trying that you can experience what love is. But she warns over and over again that one cannot expect to «*find it out*»:

We shall find the Cube of the Rainbow —
Of that — there is no doubt —
But the Arc of a Lover's conjecture
Eludes the finding out — (1517)

Here again we encounter references to the concept of circumference: «*the Arc»,* being part of the ever moving whole, is never stable and will always be elusive.

An attempt to solve the riddle of the meaning of life and establish for oneself the sequence of the key stages in life will also lead to utter frustration, as the following poem suggests:

Finding is the first Act
The second, loss,
Third, Expedition
for the «Golden Fleece»

Fourth, no Discovery —
Fifth, no Crew —
Finally, no Golden Fleece —
Jason — sham — too (910)

However, the frustration experienced is not completely negative. The realization of the sham character of all the aspirations for fame and fortune, of the impossibility of always following the outlined direction, can lead to a feeling of freedom from the boundaries of society. As Crumbley, who has analyzed the manuscripts with the original dashes, points out, «Dashes in the last line, which begin beneath the word «Jason», rise through the comma after «sham», [1] and point upward from midline after «too», rupture the speaker's depressing catalogue of failures while visually suggesting upward progress. The speaker's final observation that «Jason» is a «sham» suggests that she has been freed from the discourses that have directed her life since the «loss' in line 3» (113).

Dickinson's choice of capitalization also reveals that «*loss*» and «*sham*» are less important than «*Discovery»,* even though the negative particle «*no*» predominates in the second stanza. It is a discovery of the possibility to break free and defy limitations, which is often coupled with one's opposition to the established conventions and societal norms and is preceded by deconstructing oneself and emerging from the abyss of self-annihilation:

I'm Nobody! Who are you?
Are you — Nobody — too?

[1] In Dickinson's manuscript, there is a comma after «*sham»*, which is substituted for by a dash in printed books.

Then there's a pair of us!
Don't tell! they'd advertise — you know!

How dreary — to be — Somebody!
How public — like a Frog —
To tell one's name — the livelong June —
To an admiring Bog! (260)

Seven exclamation marks in the two stanzas is not very characteristic of Dickinson! The poem is a loud outcry against and the challenge to the «*admiring Bog*» of Somebodies, which regards everyone who is different or who has not acquired the «*Golden Fleece*» of possessions a nonentity. It is also a repudiation of the societal necessity to live publicly in order to be accepted. Even «*tell[ing] one's name*» is fraught with the danger of being exposed to philistine judgment. The poem may help explain why Dickinson carefully avoided having her poems published.

How does one become a «*Nobody*» in Dickinson's meaning of the concept? A metaphor of the Bird, or more precisely different types of birds, might help in finding an answer to the question. In a letter to Mrs. J. G. Holland, dated early January 1881, Dickinson writes: «I knew a Bird that would sing as firm in the center of Dissolution, as in it's Father's nest — / Phoenix, or the Robin?/ […] I leave you to guess […]» (Johnson 687—688). Dickinson distinguishes between «two poles of identity — the robin pole, where the «song» emanates from a fixed, domestic home, and the phoenix pole, where the bird sings from the 'centre of Dissolution'» [2, p. 67]. Hers is an artistic genius blazing phoenix-like in the nest of convention: being a member of a prominent Amherst family, Dickinson composes poetry that is dramatically different from conventional thought. The ability of Phoenix to self-annihilate in times of despair or loss of power to oppose «*the admiring Bog»,* only to be re-born with renewed energy, is definitely appealing. Indeed, life is a cycle of plunging into an abyss and reemerging from it, as Dickinson herself wrote to Susan: «Emerging from an Abyss, and reentering it — that is Life, is it not, Dear?» [4, p. 893].

Besides, Phoenix is not tied to any particular place, which indicates another «-less» state in Dickinson's poetry — «homelessness». It is both having no home in the realm of heteroglossia [2, p. 139] and being not at home for the quotidian routines of the day. It is also exceeding the boundaries and limitations of one's own body in an ethereal adventure, which is similar to a death experience:

The Overtakelessness of Those
Who have accomplished Death —
Majestic is to me beyond
The Majesties of Earth —
The Soul her «Not at Home»
Inscribes upon the Flesh,
And takes a fine aerial gait
Beyond the Writ of Touch. (894)

«*Overtakelessness*» is a state that might be defined as the impossibility of being caught up with, of being understood in one's Majesty. This is but one example of Dickinson's neologisms created with the help of negation (the implications of «*the syllableless Sea*» (1689), «*Phraseless Melody*» (334), «*concernless No*» (259), and «*Illocality*» (824) have already been discussed). «*Unpretension*» is yet another one, which is part of a poem exemplifying the power of the language to influence the way we perceive reality and events. Although referring to the same occurrence, most probably death, «*Was Not*» and «*God took him*» may bear different connotations:

«Was Not» was all the statement.
The Unpretension stuns —
Perhaps — the Comprehension —
They wore no Lexicons —

But lest our Speculation
In inanition die
Because «God took him» mention —
That was Philology — (1277)

Indeed, linguistic negation helps Dickinson to create multitudes of meanings. It also makes it possible to view her work in the context of the tradition of the negative structures in the American literature, which have the capacity «to annihilate as well as to create» [6, p. 4]. But tracing Dickinson's inheritance of such a tradition is a topic for another research project.

The goal of this paper was to investigate what Dickinson achieves through negation: negation stresses the inarticulateness of one's authentic ideas, emphasizes the elusiveness of a unified truth, paints a polyvocal picture, removes boundaries, amalgamates absences and presences, displays identity through unlikeness, and overall creates. Dickinson's «negative epistemology» [6, p.22] manifests itself on various levels: grammatical, through the usage of the suffix «*-less*», the negative prefixes «*un-/ in-/ Il-*», especially in the words she coins, negative personal pronouns, and the particles «*not*» and «*no*»; semantic, via polysemous words and homophones; syntactical, with the help of fragments and disconnected phrases; and the level of punctuation, mainly through the use of dashes. All of the linguistic means in combination challenge the authority of one single reading and negate the existence of a singular poetic voice. After all, Dickinson herself claimed in her letter to Otis P. Lord «that «No» is the wildest word we consign to Language» [4, p. 617].

Bibliography

1. Carson, A. Eros the Bittersweet. Princeton. — N. J. : Princeton UP, 1986.
2. Crumbley, P. Inflections of the Pen: Dash and Voice in Emily Dickinson. — Lexington, KY : University of Kentucky Press, 1997.
3. Franklin, R.W. The Poems of Emily Dickinson. — Cambridge and London: Harvard University Press and Belknap, 2000.
4. Johnson, T. The Letters of Emily Dickinson. — Cambridge, MA : Harvard University Press and Belknap, 1965.
5. Kher, I.N. The Landscape of Absence : Emily Dickinson's Poetry. — New Haven and London : Yale University Press, 1974.
6. Martin, T. «The Negative Structures of American Literature» // American Literature. — Vol. 57.1 (March 1985): 1—22. JSTOR Arts and Science Collection. City University of New York Libraries. 28 May 2003 <http://www.jstor.org>.
7. Runzo, S. «Dickinson, Performance, and the Homoerotic Lyric» // American Literature. — Vol. 68.2 (June 1996): 347—363. JSTOR Arts and Science Collection. City University of New York Libraries. 28 May 2003 <http://www.jstor.org>.
8. Shurr, W. New Poems of Emily Dickinson. — Chapel Hill and London: University of North Carolina Press, 1993.

Е.В. Турова

АНАЛИЗ ДЕЛОВЫХ ДОКУМЕНТОВ В МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Данная статья рассматривает вопросы, связанные с определением основных видов документов, составлению которых рекомендуется обучать студентов неязыковых вузов экономической направленности в рамках курса делопроизводства в пособиях на русском и английском языках, а также вопросы, связанные с выявлением методических сложностей, возникающих при сопоставлении информации, представленной в этих источниках, и с определением возможных путей преодоления таких сложностей.

Для того чтобы обучать студентов составлению деловых документов, необходимо четко представлять себе, что такое документ и какие его виды могут встретиться специалисту в экономической сфере в повседневной практике, как на русском, так и на английском языке. В различных источниках находим следующие определения термина «документ»:

1) документ — это зафиксированная на материальном носителе информация с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать [9].

2) документ — материальный объект с зафиксированной на нем информацией в виде текста, звукозаписи или изображения, предназначенный для передачи во времени и пространстве в целях хранения и общественного использования [4].

3) документ — любой материальный носитель с закрепленной на нем информацией на любом языке и любым способом для последующего обращения в информационных системах [3].

4) документ — все то, что является документальным, то есть основанным на отражении объективной действительности, запечатлением, фиксацией, регистрацией фактов, событий, явлений при помощи письма, изображения, звукозаписи [6].

5) документ — 1. материальный носитель информации, предназначенный для ее обработки и передачи во времени и пространстве. Содержащиеся в документе сведения должны быть удобны для обработки и иметь в соответствии с действующим законодательством правовое значение. 2. деловая бумага, юридически подтверждающая какой-либо факт или право на что-то [10].

Из всех предложенных определений можно выделить ряд общих признаков, характерных для документа, и общих во всех сферах использования данного термина. Прежде всего это наличие какого-либо материального носителя, на котором определенная информация фиксируется тем или иным способом, чаще всего в виде письменного текста (помимо звукозаписи, изображения или видеозаписи). Эта информация фиксируется с определенной целью, которой может быть передача ее во времени и пространстве для дальнейшей обработки, хранения или использования обществом. Наконец, документ должен иметь правовое значение, а для этого в нем обязательно наличие реквизитов, позволяющих соотнести его с определенными характеристиками: датой, человеком, событием или фактом.

Если обратиться к классификации документов, то у различных авторов мы находим различные подходы в зависимости от того, что было взято за основу такой классификации. Так, если опираться на характер отраженной в документе информации, то мы будем иметь дело с первичными документами, в которых описываются непосредственно события и факты, и вторичными, представляющими собой переработку информации, содержащейся в первичных документах [7]. По способу отражения информации документы можно разделить на пись-

менные, графические, аудио-, видео- и аудиовизуальные. По содержанию документы делятся на научно-технические (статьи, книги, патенты, чертежи и т.д.), правовые (постановления, указы, договоры и т.д.), управленческие (приказы, директивы) и пр. Нас интересует классификация документов по сфере обращения. Здесь можно выделить несколько групп: научные, исторические, правовые и т.д. Однако ни в одном из источников в классификации нет упоминания деловых документов как отдельного их вида и определения термина «деловой документ». Тем не менее большинство авторов, создающих пособия по обучению деловому английскому языку, активно оперируют понятиями «деловая корреспонденция», «деловая переписка», в том числе и «деловой документ». Поскольку на данный момент эти понятия укрепились в языке делового общения, целесообразно ввести определение «деловой документ» для дальнейшего его использования в данной сфере.

Универсальный термин «официальный документ», используемый в различных сферах, определяется как «документ, созданный организацией или должностным лицом и оформленный в установленном порядке». Однако это определение слишком широко для использования в какой-то одной сфере. В связи с этим в различных областях существуют более узкие термины, отражающие их специфику.

Так, в праве под документом понимают письменный акт, составленный в предусмотренной законом форме и удостоверяющий факты юридического значения (рождение лица, получение образования, трудовой стаж). В исторической науке документом называется письменное свидетельство о чем-либо, чаще всего принадлежащее государственному аппарату или общественным организациям.

Деловой документ — это документ, содержащий информацию о различных сторонах деятельности предприятия и составленный в соответствующей законодательству форме. В отличие от юридических документов деловые документы являются продуктом ежедневной деятельности предприятий.

Существуют различные способы оформления деловой документации. При общении с иностранными партнерами самым популярным из них по праву считается деловое письмо. Письма объединяют огромную группу самых различных по содержанию документов, выделяемых по способу передачи текста. Письма составляют большую часть входящих и исходящих документов любой организации и имеют множество разновидностей. Здесь надо отметить, что деловые письма охватывают только ту часть деловых документов, которая связана со сферой общения на предприятии и за его пределами. Более того, форму деловых писем принимают не только сами документы, но и некоторые другие бумаги, по сути, документами не являющиеся (их также называют некоммерческими деловыми письмами: приглашение, соболезнование, благодарность и т.п.). Эта ситуация обусловлена функцией деловой корреспонденции, которая является одним из основных способов делового общения, следовательно, затрагивает область межличностного общения.

Классификации деловых писем разнообразны, у каждого автора свое понимание, как и чему необходимо обучать в деловой переписке. При более тщательном рассмотрении перечня деловых документов можно обнаружить некоторые несоответствия в применении терминов, обозначающих виды деловых писем. Таблицы, представленные ниже, показывают различные подходы к описанию типов деловых писем несколькими авторами.

Таблица 1

Источник	Тип письма	Описание
Басс, Э.М. Научная, и деловая корреспонденция. Английский язык — М. : Наука, 1991. — 176 с.	Letter of Acknowledgement	Letters are acknowledged when we wish to confirm receipt of the sender's letters. These letters always express the recipient's gratitude
	Letter of request	A request usually consists of a request-phrase, reasons for request and expression of gratitude
	Letters of regret, apology and refusal	Such letters are written when the recipient of a letter is not in a position to comply with a request or inquiry, when he has delayed with an answer or is unable to supply information, material, etc., or when he wishes to decline an invitation, proposal or offer
	Letter of inquiry	A letter of inquiry approaches a person with a favour to supply certain information or acknowledge. It may be a request for advice or opinion. The writer states his wishes, sometimes the purpose of this information and trusts that the recipient will be considerate and reply to his letter
	Help and advice	When asking for help or advice the sender usually states the purpose and reason and expresses his desire or readiness to return the service, whereas the recipient should always try to do his best to render the help or give some advice, or refer the sender of the letter to some other source
	Congratulation	Letters of congratulation are written to institutions, organizations or private persons in connection with success, celebrations, anniversaries, significant occasions, etc
	Greetings and wishes	Greetings and wishes may be short letters or short notes in the content of a letter on any other matter
	Telegrams	The text of the telegram should be concise and to the point. This is achieved by writing in the so-called telegraphese style possessing specific lexical and grammatical features
	Gratitude, Thanks and appreciation	Gratitude, thanks and appreciation should always be expressed to the person or establishment that was so kind as to render help, service or a favour to the person asking for it. Gratitude, thanks and appreciation are also acknowledged in making an inquiry or request or upon receipt of information, printed matter, material, etc. as well as for a person's consideration or attention to the writer's matter or business
	Invitations for special occasions	Such invitations can be formal and informal, replies to the second type are written as a usual letter

Таблица 2

Источник	Тип письма	Описание
Попова, Н.В. Business writing guide — путеводитель по деловой переписке : учебное пособие / Н.В. Попова, М.А. Акопова. — М. : Татьянин день, 1993, 84 с.	Inquiry letters	Usually contain requests for information
	Order letters	Usually contain requests concerning ordering merchandise
	Credit letters	Include applications for credit (information about banks and other businesses that have extended credits), inquiries about credit worthiness (all information about the applicant), responses about credit worthiness, credit-granting letters (are written when all credit references are favorable), credit-refusing letters (giving customers a reason for refusing a credit)
	Claims	Are written to inform the company of the problem and suggest a fair compensation
	Adjustments	Include letters granting an adjustment (freely admitting errors and willingly offering the adjustment), letters offering a compromise adjustment (are written when neither the company nor the customer is entirely at fault), letters refusing an adjustment
	Sales promotion letters	Solicit interest rather than an immediate sale. It is written to encourage inquiries rather than orders
	Letters of application	Consist of a cover letter (sent with a resume) and the independent letter of application (containing much of the information normally contained in a resume)
	A resume or Curriculum Vitae	Is an organized summary of the job, applicant's background and qualifications
	Letters of reference	Are letters of recommendation from a person who knows the applicant very well
	Credentials	Are documents such as certificates or diplomas certifying that the person may officially practice in certain professions
	Follow-up letters	Are sent after the interview which contains a «thank-you-for-the-interview» comment and a statement that reaffirms your interest in a position and your value as an employee in that position

Таблица 3

Источник	Тип письма	Описание
Газета «Словарь.ru» Российского Университета Дружбы Народов. [Электронная версия]:– Режим доступа: http://langrus.ru/	Письмо-напоминание	Направляют тогда, когда не удается с помощью переговоров или личного контакта получить необходимый ответ или добиться принятия нужного решения. Как правило, состоит из двух логических элементов: 1) напоминания о необходимости ответа на запрос; 2) напоминания о выполнении принятых решений, договоренностей и указания мер, которые будут предприняты в случае их невыполнения
	Письмо-просьба	Побуждение к какому-либо действию адресата в форме просьбы — самый распространенный вид речевого действия в деловом общении. В форме просьбы пишутся заявления, служебные записки, ходатайства
	Информационное письмо	Относятся письма-извещения, письма-сообщения, письма-заявления, рекламно-информационные письма
	Письмо-приглашение	Необходимость в деловых контактах обусловливает адресацию приглашений одному или нескольким лицам от имени юридического лица или конкретного адресата (физического лица), представляющего ту или иную организацию. При необходимости приглашения большого количества людей используются тексты-трафареты с пробелами для фамилии, имени и отчества
	Благодарственное письмо	Благодарят за предложение, своевременный ответ, участие в мероприятии, качественно выполненную работу
	Гарантийные письма	Составляются с целью подтверждения определенных обещаний или условий осуществления сделки. Гарантироваться может плата за выполненную работу, сроки ее выполнения, качество выполненных работ, качество товара, сроки его поставки, оплата полученной продукции и т.п. Эти аспекты могут составить содержание целого письма или войти в текст письма в качестве его составляющей
	Сопроводительное письмо	Составляется для сообщения адресату о направлении каких-либо документов, материальных ценностей, например, об отсылке контрактов, спецификаций, каталогов, образцов товара, грузов
	Письмо-запрос	Коммерческий документ, представляющий собой обращение лица, желающего заключить сделку (покупателя к продавцу, импортера к экспортеру) с просьбой дать подробную информацию о товаре и направить предложение на поставку товара (просьба продавца к покупателю)

	Коммерческое предложение (оферта)	Заявление продавца, экспортера о желании заключить сделку с указанием ее конкретных условий. В предложении обычно указываются наименование и количество товара, услуг, условия платежа и другие условия сделки
	Ответ на предложение (акцепт)	В письме-ответе на предложение в случае принятия условий предложения адресант подтверждает его принятие, и тогда сделка считается заключенной. Принятием предложения является выдача заказа или заключение контракта. Положительный ответ на коммерческое предложение называется акцептом, а лицо, принимающее предложение, — акцептантом. Если положительный ответ не исключает возражений по отдельным пунктам, между контрагентами завязывается переписка
	Рекламация	Коммерческий документ, представляющий собой претензии к стороне, нарушившей принятые на себя обязательства, и требование возмещения убытков. Рекламации могут быть предъявлены в отношении качества товаров, сроков поставки, упаковки, маркировки, платежа и других условий контракта. Необходимым компонентом рекламации являются основания для предъявления претензий, аргументация, доказательства, конкретные требования со стороны, предъявляющей претензию
	Служебная телеграмма	Используется для передачи экстренной информации. В ряду других текстовых сообщений телеграмма выделяется своеобразным языком и композицией, под названием «телеграфный стиль»

Таблица 4

Источник	Тип письма	Описание
Кутний, Е.А. Бизнес-корреспонденция на английском языке — М. : Эксмо, 2005, 208 с.	Письмо-запрос	Используется для самых разных целей: если требуется какая-то информация, прайс-лист или каталог, если нужно узнать сроки и условия доставки
	Ответ на запрос или предложение	Является ответом на письмо-запрос. Вместе с таким письмом высылаются расценки на товары и услуги
	Рекламное письмо	Разновидность письма-предложения, где покупателям представляют новые товары и услуги, рассказывают о расширении компании или предпраздничном повышении цен
	Письмо-напоминание	Его цель — восстановление и продолжение сотрудничества с давними и преданными клиентами

	Заказ	Является целью рассылки писем — предложений, запросов и рекламных. Чаще всего представляет собой специально отпечатанный бланк, где нужные графы заполняются информацией о наименовании товара, его цене, сроках доставки и т.п
	Подтверждение заказа или отказ от него	Пишутся в тех случаях, когда возникают проблемы с заказом, например, если фирма не укладывается в сроки доставки, или изменилась ее ценовая политика, либо по каким-то причинам выполнение заказа невозможно
	Жалобы и претензии	Пишутся, когда при доставке товара случаются осложнения.
	Рекомендации и выяснение платежеспособности	Высылаются, когда необходима информация о том, насколько стабильна фирма, честны ее руководители и можно ли с ними работать
	Письмо о погашении задолженности	Необходимы, если с помощью отчетов не удается заставить должника погасить задолженность
	Письмо-поздравление	Цель его написания — поддержание партнерских отношений.
	Письмо-запрос о поступлении на работу	С помощью этого письма можно «продать» свои услуги и знания, опыт, квалификацию, навыки и особенности
	Резюме	Перечисление фактов жизни, по нему у потенциального работодателя складывается первое впечатление о претенденте на должность
	Рекомендательное письмо	Его целью является рекомендовать желающего получить работу потенциальному работодателю и подтвердить, что он подходит для данной вакансии
	Письмо-благодарность	Отсылается работодателю после собеседования с благодарностью за оказанное внимание к претенденту на вакансию

Как видно из приведенных таблиц, у авторов нет единого мнения о том, какие виды писем необходимо изучать. Кроме того, при сопоставлении представленной информации возникает ряд вопросов. Прежде всего это вопросы, касающиеся разграничения видов писем, приведенных в одном и том же источнике. Так, в первом источнике находим виды писем, обозначенные как *request* и *help and advice*. При внимательном изучении этих двух видов становится понятно, что *request* (просьба) относится к тем письмам, которые побуждают к оказанию помощи, то есть *request* входит в группу *help and advice letters*. В русских источниках данная группа писем обозначена как *письмо-просьба*.

В том же источнике находим два вида писем — *congratulation* и *greetings and wishes*. Первый вид писем авторы определяют как отдельный вид корреспонденции, а второй вид обозначен как часть любого другого письма. Однако на самом деле это различие заключается в содержании данных видов писем — *congratulations letters* относятся к поздравлениям, касающимся успеха адресата в какой-либо деятельности

(успешное заключение контракта и т.д.). *Greetings and wishes letters* — поздравления с каким-либо праздником, личным или общественным.

Трудности возникают также в отношении многих видов информации, которую можно передавать либо в виде отдельного письма, либо как часть делового письма, содержащего эту информацию как дополнительную. Наглядный пример данного вида трудностей находим в таблице 3: в описании *гарантийного письма* авторы прямо указывают на особенности данного вида информации, которая может использоваться для составления целого письма либо входить в письмо другого типа в качестве составляющей части.

При сравнении источников на русском языке находимы некоторые термины, которые используются разными авторами для обозначения различных явлений. Так, *письмо-напоминание* для одних — явление положительное, направленное на восстановление и продолжение сотрудничества с давними и преданными клиентами, для других — способ добиться необходимого ответа или принятия нужного решения от второй стороны. В источниках на английском языке вообще нет упоминания данного вида деловых писем.

В представленной литературе есть некоторые виды писем, названия которых кажутся близкими по значению, но на самом деле обозначают совершенно разные явления. *Письмо-благодарность (follow-up letter)* высылается претендентом на должность работодателю после собеседования, в то время как *благодарственное письмо (gratitude, thanks and appreciation)* относится к переписке внутри предприятия или между партнерами, в котором выражается благодарность за своевременно оказанные услуги, послужившие на благо предприятия. Иногда похожее звучание создает дополнительные трудности. Так, например, студенты часто путают термины «реклама» и «рекламация», тогда как последний термин обозначает претензии к стороне, нарушившей принятые на себя обязательства, и требование возмещения убытков. В английском варианте это *claims — жалобы и претензии.*

Ряд сложностей возникает при сопоставлении способа подачи информации о видах деловой корреспонденции как в английских, так и в русских источниках. Непонятно, является ли *предложение* самостоятельным видом письма или положительным ответом на запрос информации. Большинство источников все же относят его к первому типу. Важно также определить статус *телеграмм*. Для двоих из представленных авторов они являются видами писем, остальные не включают их в перечень деловых писем. На наш взгляд, следует говорить о нескольких группах деловых писем, выделяемых по способу их передачи, обладающих своими характерными особенностями, — это *традиционные письма* на бумаге, *телеграммы*, *факсы* и *электронные письма*. Следовательно, выделение телеграмм в отдельную группу оправдано, но только в соответствии с приведенной классификацией.

Наконец, открытым остается вопрос о включении тех или иных видов писем в перечень необходимых к изучению в курсе делопроизводства на русском и английском языках.

Перечисленные трудности приобретают особое значение при обучении составлению деловых писем на английском языке, так как становятся трудностями методического характера. К сожалению, в большинстве существующих пособий и учебников по написанию деловой корреспонденции данному виду сложностей уделяется мало внимания. Зачастую различные виды писем представлены в виде образцов для написания без объяснения их различий. На наш взгляд, этот аспект должен обязательно учитываться при обучении. Но даже в тех источниках, где такие объяснения есть, нет общего подхода к тому, что именно следует объяснять.

Итак, мы выяснили, что деловой документ — это документ, содержащий информацию о различных сторонах деятельности предприятия и составленный в соот-

ветствующей законодательству форме, являющийся продуктом ежедневной деятельности предприятий. Деловое письмо — особый способ оформления документов, связанный с формальным и неформальным общением внутри и за пределами предприятия. При обучении написанию деловых писем возникает ряд сложностей, связанных с выделением видов писем, их различиями в русском и английском языках и внутри одного языка. Эти сложности должно решать учебное пособие по обучению составлению деловых писем. На данный момент такового не существует, полностью снимающего эти трудности. Безусловно, это далеко не единственные трудности, возникающие при обучении написанию деловой корреспонденции. В дальнейшем необходимо рассмотреть вопросы, связанные с классификацией деловых писем, а также их лексическую, грамматическую и синтаксическую составляющие.

Список использованной литературы

1. Басс, Э.М. Научная и деловая корреспонденция. Английский язык. — М. : Наука, 1991.
2. Газета «Словарь.ru» Российского Университета Дружбы Народов. [Электронная версия]. — Режим доступа: http://langrus.ru/.
3. Документы в торговых операциях : практическое пособие / Г.Г. Иванов [и др.] // Академия народного хозяйства. — М. : Мост-Вест, 1994.
4. Об обязательном экземпляре документов : Закон РФ от 23 ноября 1994 г.
5. Кутний, Е.А. Бизнес-корреспонденция на английском языке. — М. : Эксмо, 2005.
6. Митяев, К.Г. История и организация делопроизводства в дореволюционной России : учеб. пособие. — М., 1956.
7. Михайлов, А.И. Основы научной информации / А.И. Михайлов, А.И. Чёрный, Р.С. Гиляревский. — М. : Наука, 1965.
8. Попова, Н.В. Business writing guide — путеводитель по деловой переписке : учеб. пособие / Н.В. Попова, М.А. Акопова. — М. : Татьянин день, 1993.
9. Об информации, информатизации и защите информации : Федеральный закон РФ от 20 февраля 1995 г.
10. Экономический и юридический словарь / под ред. А.Н. Азилияна — М. : Институт новой экономики, 2004.

М.И. Улановский

Художественный текст как объект аналитического чтения на языковом факультете вуза

В предлагаемой статье, которая является в определенной мере продолжением ранее опубликованной на эту же тему [5], получает дальнейшее развитие и более конкретную разработку ряд основных дискуссионных положений по поводу проблемных аспектов обучения аналитическому чтению в языковом вузе и осмысления в связи с этим уровневой структуры литературного текста, его трактовки как речевого акта, его соотнесенности с референтной ситуацией и ряд других. При этом предполагается, что обращение к современной теории лингвистики текста и к проблемным аспектам литературоведения позволит создать определенное теоретическое основание для решения собственно методических задач, возникающих в практике обучения анализу иноязычного художественного текста.

Напомним для начала изложенные в предыдущей статье две существенные характеристики предлагаемой модели аналитического чтения (далее — АЧ). В первую очередь отметим необходимость разграничивать два вида АЧ в связи с его направленностью на денотативное (предметно-логическое) содержание текста, либо на его коммуникативное содержание, отражающее такие параметры как *идейно-художественное содержание, авторский замысел, авторское миросозерцание* и ряд других. Первый вид АЧ имеет целью достижение той ли иной полноты понимания денотативного содержания художественного текста, тогда как второй вид, обозначаемый обычно термином «*интерпретация текста,* ориентирован на истолкование его общего смысла. Заметим также, что художественный текст может быть представлен в виде замкнутой системы, целостность которой обусловлена иерархией трех его уровней: *идейно-художественного содержания, образного содержания и языка текста.* При этом идейное содержание текста оказывается связанным с языковыми средствами опосредованно, через образное содержание, которое выступает в качестве *внутренней форм*ы идейного содержания, тогда как языковые средства образуют его *внешнюю форму* [1, с. 48].

Рассмотрим в первую очередь основные признаки формально-содержательного аспекта аналитического чтения и уточним характер текстообразующих элементов, входящих в состав внешней и внутренней формы. Предварительно отметим, что одним из исходных положений аналитического чтения художественного текста является принцип *содержательности формы,* отражающий закономерность взаимного соответствия данной формы и данного содержания. Исходя из этого принципа, анализ художественного текста может пониматься как выявление единства его содержательного и формально-художественного своеобразия, что позволяет осознать и воспринять текст как явление эстетического плана [2, с. 32]. В связи с этим сам процесс обучения интерпретации литературного текста предполагает в первую очередь разработку типологических свойств внутренней и внешней формы. Ниже приводится один из возможных вариантов схемы, обобщающей наиболее характерные типологические признаки внешней формы:

Схема 1

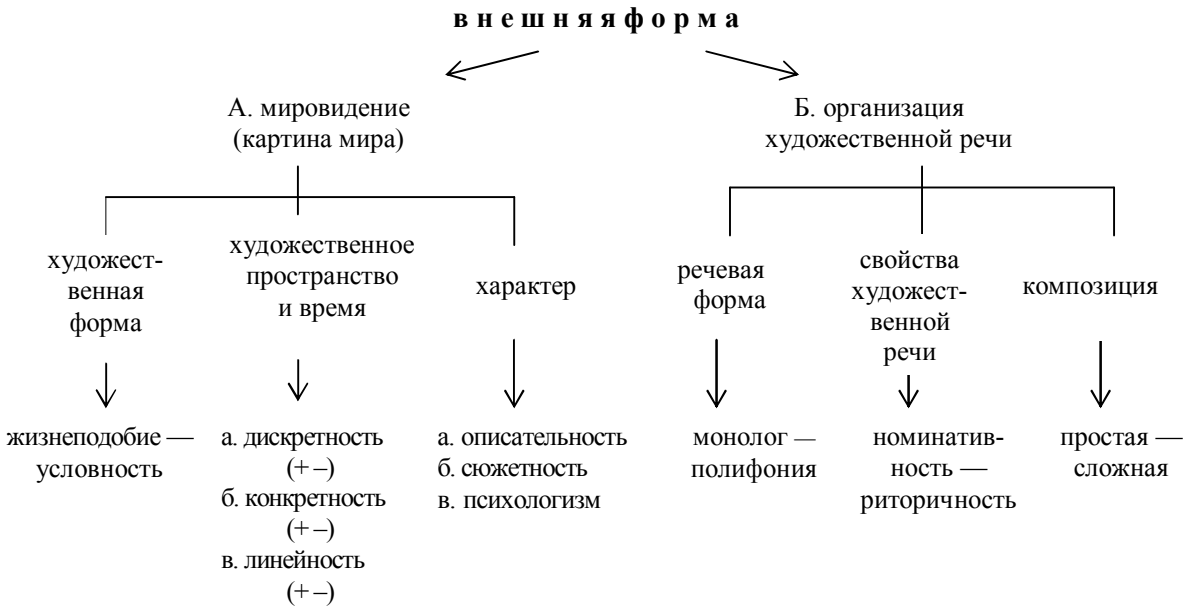


Схема четко разграничивает два типологических аспекта внешней формы по их функциональному назначению: А. обозначение референтной ситуации (отображения человеческого бытия — видение мира, Б. характер и принципы построения

художественной формы. В рамках мировидения разграничиваются *жизнеподобие* художественной формы, передающей жизнь в ее привычных, реальных формах, и ее *условность* как результат использования фантастики, аллегории, символики в ходе построения сюжетных ходов и создания отдельных образов.

Художественное время и пространство как формы существования предметного мира, тоже условны по своей природе. Они могут быть представлены *дискретно* (прерывисто) или *фрагментарно*. Повествователь может их «сжать» или «растянуть» или просто остановить (например, в описаниях). Они могут быть представлены *конкретно* (событие происходит там-то, в такое-то время) либо *абстрактно, символично, циклично* и т.д.

По характеру изображения предметного мира в художественном тексте могут преобладать *описательность* (преобладание деталей при передаче данного отрезка бытия) либо *сюжетность* (цель повествования — изображение действия, события), либо *психологизм* (характеристика динамики внутреннего мира персонажей — идей, представлений, переживаний).

В рамках организации художественной речи с точки зрения передачи авторского замысла выделим следующие параметры текста: два типа речи — с ориентацией на «чужое» слово — *полифония* и без ориентации на него — *монологизм;* два свойства художественной речи: *номинативность* (преимущественное использование слова в его прямом значении) и *риторичность* (преобладание в тексте языковых средств с явной стилистико-выразительной окраской); два типа композиции: *простая* (естественное объединение частей и элементов текста в единое целое в хронологической последовательности) и *сложная* (объединение частей и элементов теста с целью воплощения определенного художественного замысла).

Переходя к типологической характеристике *внутренней формы*, напомним, что языковые средства художественного текста связываются с его идейно-художественным содержанием опосредованно, представляя в своей совокупности *образное содержание* текста и выступая по отношению к идейно-художественному содержанию в роли внутренней формы последнего. При этом сама по себе внутренняя форма выступает как некое эстетическое единство, все составляющие которого подчиняются *стилю* как общему организующему принципу. Таким образом, если изучение текстообразующих элементов художественного текста на уровне внешней формы носит аналитический характер, то его внутренняя художественная форма осмысливается как содержательно обусловленная *целостность*, выражением которого и является *категория стиля* [2, с. 54].

Целостность стиля произведения передается системой его качественных характеристик, которые обозначаются терминами «*стилевая категория»* или «с*тилевая доминанта»* [4, с. 93—100; 2, с. 55—65]. В роли стилевых доминант могут выступать типологические признаки внешней формы, такие, как жизнеподобие и условность художественной формы, конкретность и абстрактность художественного пространства, описательность, сюжетность и психологизм изображения предметного мира, монолог и полифония как формы организации художественной речи и т.д. Каждая из подобных доминант, в свою очередь, может быть представлена характерными для нее формами. Так, формами психологизма могут стать изображение характера персонажа через показ его внутреннего мира (посредством прямой и несобственно-прямой речи) или через внешние симптомы (поза, поведение, жесты и т.п.).

Обратимся теперь непосредственно к интерпретации текста. Ее объектом является коммуникативное содержание текста, включающее в себя его идейно-художественное содержание и авторскую модель мира (авторское миросозерцание), которая воплощается в *фабуле*, задающей определенный порядок описания социального пространства художе-

ственного текста. Отбор автором фабульных элементов, подлежащих описанию, образует то, что в литературоведении именуется *сюжетом* [1, с. 94—96].

В предыдущей статье уже речь шла о роли и месте сюжета и фабулы в денотативном и коммуникативном содержании художественного текста [5]. Добавим, что если фабула моделирует представление автора о мире и о человеке, то сюжет есть способ отражения фабулы в тексте и истолкования фабулы как референтного пространства. При этом само изложение фабулы происходит от лица повествователя, который может быть представлен либо одним из персонажей, либо анонимным рассказчиком.

Обратимся теперь к такой существенной стороне художественного произведения, как *ситуация*. Выступая в качестве важнейшего аспекта внутренней формы художественного текста, ситуация, передавая взаимоотношение характеров и обстоятельств и исходную «расстановку сил», предопределяет развитие сюжетного действия, содержит в себе конфликт и обусловливает характер конфликта и развязки. В связи с этим проникновение в ситуацию «через сюжет» уже само по себе знаменует начало аналитического постижения проблемно-тематического и идейного смысла произведении [2, с. 120]. Так, исходные признаки ситуации в новелле Мериме «Кармен» (несовместимость социального статуса и нравственно-этических черт характера Кармен и Хозе) предопределяют остроту конфликта, напряженность динамики сюжетного действия и трагический характер развязки.

Та или иная ситуация, предопределяя движение сюжета, задает определенное фабульное пространство с характерными для него коллизиями, и в связи с этим интерпретация текста ориентируется на выявление авторского взгляда на характер конфликта и его участников, среди которых выделяется *герой* как субъект конфликта. При этом характер фабульной ситуации задает тот или иной *тип* конфликта: социальный или индивидуальный, внешний (борьба героя с окружением) или внутренний (между чувствами и долгом, например). И, наконец, сам герой может быть отнесен к определенной модели личности, классической, романтической или психологической.

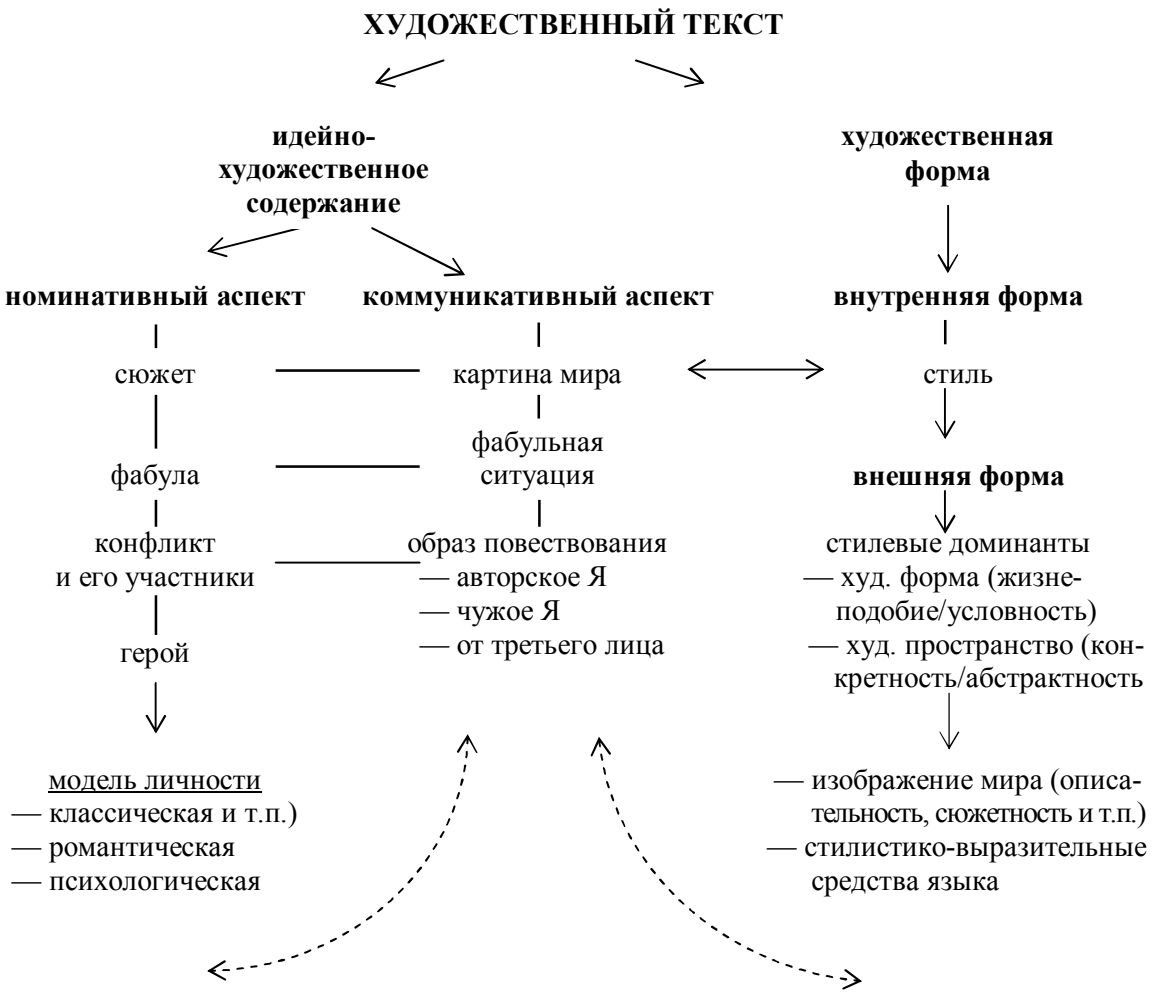
Итак, художественный текст как объект второго этапа аналитического чтения, а именно этапа выявления коммуникативного содержания текста, подлежит осмыслению в единстве своего идейно-художественного содержания и своей художественной формы — то есть, *стиля*. Художественное содержание само по себе представлено своими типологическими характеристиками, выделяемыми в номинативном и коммуникативном аспектах текста. Типологические признаки номинативного аспекта (сюжет, фабула, конфликт со своими участниками) коррелируют с типологическими признаками коммуникативного аспекта (*картина мира, фабульная ситуация и образ повествователя*). И, наконец, стиль, выступая в качестве внутренней формы художественного содержания, представлен своими *стилевыми доминантами*, образующими его внешнюю форму.

Проиллюстрируем вышесказанное схемой 2.

Отметим в первую очередь, что схема 2, отражая тесную взаимосвязь идейно-художественного содержания текста и его художественной формы, одновременно позволяет увидеть, что художественное содержание непосредственно соотнесено с художественной формой через свой коммуникативный аспект, тогда как связь самой художественной формы с номинативным аспектом оказывается опосредованной.

Сама же схема в своей структурной целостности может послужить теоретической основой для разработки основных этапов обучения аналитическому чтению иноязычного текста.

Схема 2



В предыдущей статье мы уже упоминали о возможности выделения двух этапов аналитического чтения, первый из которых ориентирован на достижение определенной полноты содержания текста, а второй — на интерпретацию, то есть на истолкование авторского замысла. Представленная выше схема 2 позволяет увидеть возможность выделения в рамках самой интерпретации двух самостоятельных этапов. В этом случае этапы аналитического чтения могут быть представлены следующим образом:

1. *Референциальный этап*, целью которого является достижение той или иной полноты понимания иноязычного текста посредством описания представленной в тексте определенной референтной ситуации (место, время, социальное пространство с его конфликтами и т.п.).

2. *Номинативный этап*. Его цель — анализ номинативного аспекта идейно-художественного содержания (соотношение сюжета и фабулы, характер и типы коллизий, выделение среди персонажей героя и определение типажа (модели) его личности).

3. *Коммуникативный этап*, посвященный *интерпретации текста* как таковой, целью которой является выявление коммуникативного содержания текста, представляющего собой идейно-образное содержание текста и художественную форму (стиль) в их единстве и взаимосвязи.

Четких границ между этими этапами не существует. Содержание учебной деятельности первого и второго этапа может постепенно обогащаться за счет включения в него отдельных элементов следующего этапа, что позволяет осуществить переход к следующему этапу без особых затруднений.

Предложенная схема может найти свое воплощение на занятиях по домашнему чтению в языковом вузе. Допустим, что задачей обсуждения очередной прочитанной главы является проверка глубины понимания прочитанного. В этом случае наряду с выявлением текстообразующих характеристик, обеспечивающих структурную целостность текста, объектом анализа могут стать типологические свойства внешней формы, представленной двумя своими аспектами, мировидением и организацией художественной речи. Так, предметом обсуждения могут стать такие дискуссионные вопросы, как определение художественной формы с точки зрения жизнеподобия или условности, уточнение характера изображения предметного мира (то есть соотношения описательности, сюжетности и психологизма), отнесение художественной речи по своим свойствам к номинативности или риторичности (и т.д. по схеме 1). Объектом обсуждения могут также стать некоторые компоненты номинативного аспекта художественного содержания анализируемых текстов, таких, как своеобразие сюжетного построения текста, характер конфликта и ряд других (см. схему 2).

Если же в ходе домашнего чтения предусмотрен этап интерпретации текста, то ее объектом может стать отрывок главы (раздела) читаемого произведения. Допустим, что речь идет о романе А. Доде «Необычайные приключения Тартарена из Тараскона» (третий или четвертый год обучения французскому языку) и что в прочитанной главе в качестве объекта аналитического чтения избран отрывок, в котором описывается эпизод поездки героя в Алжир, для того чтобы подтвердить свое реноме охотника на львов. Путешествуя в дилижансе, Тартарен выдает себя за знаменитого охотника на пантер, некого Бомбонеля, не подозревая, что он беседует с самим охотником.

Покажем теперь возможную последовательность основных этапов интерпретации данного текста в соответствии со схемой 2. В первую очередь надлежит изложить сюжетную сторону отрывка в форме краткого пересказа или тезисов, чтобы подчеркнуть юмор описываемой фабульной ситуации. Так, если в своем родном городе Тартарен слыл отважным охотником на львов, то пассажиры дилижанса видят в нем лишь нелепого, грузного, коротконогого попутчика, который своим многочисленным громоздким охотничьим снаряжением создает им определенные неудобства.

Затем при переходе к непосредственному анализу текста надлежит выделить и оценить такие характерные для текста стилевые доминанты, как сюжетность и описательность.

На следующем этапе формулируется содержание и оценка конфликта между Тартареном и Бомбонелем — мнимым и подлинным охотником. При этом следует уточнить, что предъявление конфликтной ситуации в форме диалога позволяет автору драматизировать сцену, чтобы читатель стал как бы ее непосредственным участником. В связи с этим возникает необходимость обратиться к вопросу об образе повествователя. Формально само повествование в романе ведется от третьего лица. Тем не менее за внешней объективностью предъявления сцены в дилижансе читатель начинает ощущать незримое присутствие автора, который явно иронизирует по поводу нелепости внешнего вида героя и неадекватности его поведения. При этом автор относится к своему герою скорее добродушно, чем саркастически. Он находит в нем те черты, которые присущи жителям его родины — любимого Прованса, а фразерство и хвастовство Тартарена — это всего лишь результат влияния жаркого тарасконского солнца, которое и есть источник столь присущей провансальцам безудержной фантазии.

Итак, анализ номинативных составляющих художественного текста, таких, как фабула, конфликт и модель личности героя в тесном единстве и взаимосвязи с внешней и внутренней формой текста позволяет раскрыть идейно-образное содержание текста и описать его с точки зрения процесса коммуникативно-речевого взаимодействия между автором и читателем.

Список использованной литературы

1. Долинин, Н.А. Интерпретация текста. — М. : Просвещение, 1985.
2. Есин, А.Б. Литературоведение и культурология. — М. : Наука, 2003.
3. Мильруд, Р.П. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию смысла иноязычного текста / Р.П. Мильруд, А.Н. Гончарова // Иностранные языки в школе, 2003. — № 1.
4. Соколов, А.Н. Теория стиля. — М. : Наука, 1966.
5. Улановский, М.И. Аналитическое чтение как составная часть обучения на языковом факультете вуза // Иностранные языки в высшей школе. — Вып. 4 — Рязань, 2005.

О.С. Федотова

Интроспекция персонажа в аспекте понимания англоязычного художественного текста

Такое явление, как интроспекция может иметь большое значение при анализе текста на уроках домашнего чтения, так как оно обеспечивает более полное понимание текста и более глубокое проникновение в замысел автора художественного произведения.

Существуют следующие формы контроля понимания художественного текста: контроль фактуальной информации, когда проверяется понимание сюжетной линии, то есть куда тот или иной персонаж отправился, что он узнал, почему поступил таким образом и т.п.; контроль понимания посредством логических выводов на основании предпосылок, предлагаемых автором, когда читатель оценивает эмоциональное состояние персонажа, рассматривает взаимоотношения между различными персонажами, анализирует образ автора и определяет его отношение к событиям художественного произведения и его героям и т.п. [2; 6; 7].

Хорошим способом контроля понимания является обращение к вопросам, которые непосредственно связаны с интроспекцией персонажа. Внутренний мир персонажа — его мысли, чувства, ощущения, воспоминания, предчувствия и так далее является тем инструментом, который позволит раскрыть мотивацию поступков персонажа, сформировать его образ, раскрыть авторский замысел.

Проблема интроспекции имела длительную историю изучения в философии, прежде чем стала предметом обсуждения в экспериментальной психологии и затем в других науках. Однако долгая история изучения понятия интроспекции фактически не привела к выработке четкого и однозначного определения этого понятия, представление о котором и в настоящее время остается размытым.

Сложность определения понятия интроспекции связана с тем, что она охватывает разнообразные области человеческого мышления и познания. Как известно, отношение между нашим познанием природы и нашим самосознанием всегда представляло собой загадку, которую люди стремились описывать и обсуждать. Пространственные метафоры, подразумеваемые в таких терминах, как «интроспекция» или «внешний мир», нужно истолковывать чрезвычайно тщательно: если мы воспримем их буквально, то легко можем неправильно понять отношение между содержанием наших знаний и его осознанием.

Идеи интроспекции как особого метода познания были впервые обоснованы в трудах Р. Декарта, говорившего о непосредственном характере познания собствен-

ной душевной жизни, и Дж. Локка, выдвинувшего концепцию двух типов опыта: внутреннего, или рефлексии, который дает нам знание о деятельности нашего «разума» и внешнего, или ощущения, который дает нам знания о мире внешнем [4; 5]. Р. Декарт и Дж. Локк создали учение о том, что сознание человека познается иначе, чем мир внешний, а именно путем внутреннего созерцания, или внутреннего опыта, объектом которого служат психические образы, мысли, переживания.

Понятие интроспекции, будучи изначально понятием психологическим, оказалось применимым и к лингвистическим явлениям. Художественная литература описывает человека и его внутренний мир, мысли, чувства и ощущения, следовательно, все это должно находить отражение в тексте художественной прозы.

Интроспекция имеет тесную связь с когнитивной наукой — комплексной дисциплиной, изучающей мыслительную и познавательную деятельность человека, цель которой — создание новых инструментов познания в исследовании мыслительных и познавательных процессов. Когнитивная наука проявляет интерес к внутреннему миру человека, его отношению к действительности. Предметом ее изучения являются все процессы, происходящие внутри отдельного индивида, причем здесь находит отражение и ценностно-эмоциональное отношение к миру и к самому себе. Внимание исследователей привлекают также особенности восприятия мира каждым отдельным индивидом [1; 3].

Интроспекция — это так называемый внутренний диалог человека с самим собой, наблюдение за своими чувствами и эмоциями, попытка проанализировать те процессы, которые имеют место в его душе. При помощи интроспекции как литературного приема внутренний, не наблюдаемый непосредственно мир героев становится доступен читателю. Мы можем проследить их тайные мысли и желания, понять, что именно привело их к тому или иному поступку.

I caught the measles when I was eight, and I was very ill. «I thought you were going to die», my father told me once, and he was not a man given to exaggeration. He told me about how he and my mother had dunked me in a tub of cold water one night, both of them at least half-convinced the shock of it would stop my heart, but both of them completely convinced that I'd burn up before their eyes if they didn't do something. I had begun to speak in a loud, monotonously discursive voice about the bright figures I saw in the room — angels come to bear me away, my terrified mother was sure — and the last time my father took my temperature before the cold plunge, he said that the mercury on the old Johnson & Johnson rectal thermometer had stood at a hundred and six degrees. After that, he said, he didn't dare take it anymore.

I don't remember any bright figures, but I remember a strange period of time that was like being in a funhouse corridor where several different movies were showing at once. The world grew elastic, bulging in places where it had never bulged before, wavering in places where it had always been solid. People — most of them seeming impossibly tall — darted in and out of my room on scissoring, cartoonish legs. Their words all came out booming, with instant echoes. Someone shook a pair of baby-shoes in my face. I seem to remember my brother, Siddy, sticking his hand into his shirt and making repeated armfart noises. Continuity broke down. Everything came in segments, weird wieners on a poison string (Stephen King. Bag of Bones. — P. 210).

В первом абзаце контекста повествование ведется от лица автора, который передает тяжелое состояние персонажа во время детской болезни и показывает страх родителей потерять ребенка. Об объективности повествования говорит наличие большого количества глаголов, которые придают динамизм повествованию и отражают скорее событийный план, а не план переживаний.

Во втором абзаце мы уже имеем дело с интроспекцией персонажа. На нее указывают глаголы мыслительной деятельности, выступающие совместно со стили-

стическими приемами. Персонаж вспоминает болезнь как пребывание в комнате смеха: *I remember a strange period of time that was like being in a funhouse corridor where several different movies were showing at once. При описании своих ощущений персонаж прибегает к гиперболе: elastic world; impossibly tall people; scissoring, cartoonish legs; weird wieners on a poison string.* Мы можем видеть, что лихорадка была настолько сильной, что у героя помутился рассудок, и все окружающие предметы представали в деформированном виде. При интроспекции появляется оценочность, модальность. Майкл отмечает неточность своих воспоминаний: *I* ***seem*** *to remember*. Персонаж не уверен в своих ощущениях, его мысли путаются, накладываются друг на друга, вводят его в заблуждение.

Интроспекция является проявлением воссоздания внутреннего мира человека, представляющего собой сложный и многогранный процесс проявления различных сторон мыслительной и эмоциональной жизнедеятельности индивида. Сюда входят познавательные процессы (ощущения, восприятия, работа памяти, воображения), волевые и эмоциональные, а также проявление разнообразных психических свойств личности.

Для контроля понимания контекста могут быть заданы следующие вопросы: зачем автор обращается к прошлому персонажа? Можно ли провести параллель между прошлым и настоящим? Как передается эмоциональное состояние персонажа? От чьего лица ведется повествование?

Обращение к описанным выше аспектам текста художественного произведения позволяет глубже проникнуть в авторский замысел и почувствовать внутреннее состояние персонажа.

При контроле понимания рассмотренного нами контекста прежде всего необходимо направить внимание студентов на вопрос о том, от чьего лица ведется повествование. Рассматривая предложенные для анализа абзацы, студенты могут прийти к выводу о том, что повествование может вестись от лица персонажа, однако при этом он может либо просто фиксировать события прошлого, либо оценивать свое внутреннее эмоциональное состояние. Далее внимание читателя может быть направлено на то, как соотносятся цепочка, или последовательность, событий (в данном случае болезнь ребенка и те способы, к которым прибегали родители, чтобы его вылечить) и восприятие этих событий персонажем. В частности, можно вывести на первый план контраст между чрезвычайно тяжелой болезнью, приведшей ребенка на грань жизни и смерти, и его гротескным восприятием окружающей действительности в момент болезни.

Обсуждение указанных аспектов дает возможность выйти за пределы данного узкого контекста и рассмотреть описываемое на фоне событий всего художественного произведения. Здесь для контроля понимания можно задать вопрос о том, зачем автор обращается к прошлому персонажа. Студенты должны прийти к выводу о том, что описание искаженного болезнью восприятия окружающей действительности позволяет провести параллель между прошлым и настоящим персонажа и лучше понять мотивацию его действий и поступков. Образ себя в детстве является неотъемлемой частью внутреннего мира персонажа. Испытанные в детстве потрясения и переживания на всю жизнь остаются в памяти героя, и он часто возвращается к этим воспоминаниям уже во взрослом состоянии, чтобы сравнить происходящее с ним в данный момент времени с тем, что было в прошлом. Это своего рода психологический прием, помогающий убедить себя, что когда-то было и худшее время, что все ужасное рано или поздно заканчивается.

Интроспекция как литературный прием позволяет более глубоко проникнуть во внутренний мир персонажа, отделить его точку зрения от точки зрения автора, дает возможность произвести анализ художественного произведения на различных уровнях, что приводит к более полному восприятию концепции автора.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Некоторые черты психологической структуры личности // Психология индивидуальных различий. — М., 1982.
2. Вайсбурд, М.Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина // Иностранные языки в школе, 1997. — № 1. — С. 19—24.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. — М. : изд-во МГУ, 1988, С. 34—47.
4. Декарт, Р. Избранные произведения. — М., 1950.
5. Локк, Дж. Опыт о человеческом разуме // Избранные философские произведения. — М., 1960.
6. Поляков, О.Г. Тестирование по английскому языку как иностранному: теория и практика : монография / ТГУ. — Тамбов, 1999.
7. Фоломкина, С.К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 1985. — № 3. — С. 16—21.
8. King, S. Bag of Bones. — 1998.

Раздел VII

РЕЦЕНЗИЯ

НА КНИГУ: ДЕВКИН, В.Д. НЕМЕЦКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ : УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ. — МОСКВА : ВЫСШАЯ ШКОЛА, 2005 — 670 С.

Словари являются справочной литературой, содержащей намного больше сведений, чем способна удержать наша память. Трудность в том, что словарей появляется великое множество, но не каждый читатель может распознать их потенциал для использования на практике, а это отрицательно сказывается на работе всех, кто имеет дело с языком: преподавателей, студентов, переводчиков, лингвистов-теоретиков, журналистов, писателей, издательских работников и всех нуждающихся в получении необходимой лингвистической справки.

Как сориентироваться в море словарей, чему отдать предпочтение? Если провести опрос пользующихся словарями, то придется установить, что многие не имеют должного представления об оптимальности важнейших лексических справочников, а потому далеко не всегда обращаются за справкой к самому нужному и выигрышному лексикографическому источнику. В то же время авторитет словарей не всегда безупречен, некоторый скепсис при их оценке не должен быть исключен.

Исчерпывающие ответы на эти и другие вопросы можно получить из книги авторитетного российского лексикографа В.Д. Девкина «Немецкая лексикография».

Автор показывает, что словарь — это прием, метод и способ познания языкового явления. Рассматривая в своей книге самый широкий спектр происходящих процессов лексикографии, В.Д. Девкин восхищает своим безукоризненным знанием новейших лексикографических изданий как в нашей стране, так и за рубежом. Общее впечатление от прочитанного: систематично, критично, рекомендательно и, в известном смысле, даже развлекательно. В этом непостижимом даре излагать серьезнейшие вещи легко, непринужденно, делая при этом совершенно точные выводы и решая трудные лингвистические проблемы, проявляется огромный талант автора. Наряду с достаточно привычными рубриками, посвященными основным толковым словарям и словарям иностранных слов, В.Д. Девкин обращается к словарям грамматических классов слов, словообразовательным словарям, словарям лингвистической терминологии и словарям, содержащим термины, используемые в методике преподавания иностранных языков и к региональным и диалектным словарям.

Направленность научных интересов автора книги не могла не сказаться на том, как в ней наметились определенные пропорции материала. Являясь на сегодняшний день самым авторитетным германистом в нашей стране в области обиходной речи, В.Д. Девкин посвящает несколько разделов своей книги словарям, отражающим лексический пласт субстандарта, куда входит разговорная лексика, сленг, жаргоны, бранная и табуированная лексика. Маленькая иллюстрация умения В.Д. Девкина просто

и наглядно объяснять сложные вещи: известно, что сравнение коллоквиального и сленгового в лексике представляет немалую трудность, поэтому автор прибегает к понятным сравнениям с одеждой и поведением: разговорность — это «безгалстучность», некоторая «распоясанность» (халат, тапочки, засученные рукава), а сленг вызывает ассоциации «выпендрежа» (голый пупок, железки от пирсинга на лице, «протезный» маникюр в виде наклеенных ногтей, вырезанные дырки на брюках).

В отдельной рубрике «"На дне" лексики» с оговоркой, «как бы омерзителен ни был мат, он существует и требует к себе внимания», В.Д. Девкин дает серьезнейший и беспристрастный анализ новых словарей, фиксирующих обсценную лексику.

Зная, что коллективное языковое сознание носителей родного и иностранных языков при отражении концептуальной картины мира репрезентирует множество различий, недооценка которых может привести к существенным ошибкам, а иногда и к провалам при осуществлении межкультурной коммуникации, автор книги в отдельной главе «Лингвострановедение и словари» обращается к имеющимся культурологическим словарям. Он предлагает их типологию, рассматривает принципы построения, подчеркивает их ценность и полезность, но обращает внимание на погрешности и недостатки, порой вводящие пользователя словаря в заблуждение.

В отдельной главе В.Д. Девкин дает обзор справочной литературы, посвященной самим лингвистам, их научным интересам, основным трудам, подчеркивая при этом, с одной стороны, огромную значимость подобной информации для самого широкого круга специалистов, с другой, отмечая очевидную, но непростительную непопулярность подобного рода справочных изданий в нашей стране.

Особый разговор о взаимоотношении «Словарь и юмор», чему автор посвящает под таким заголовком целую главу и рассматривает как сами юмористические словари, так и отражение природы комизма слова в словарях, давая рекомендации по применению юмористических словарей в практике преподавания иностранного языка. По прочтении данной главы становятся очевидными, по крайней мере, две истины. Первая из них: юмор — это особое мировосприятие; вторая — еще никто и никогда в истории российского языкознания не занимался так серьезно «несерьезными» словарями, как это делает В.Д. Девкин. Автор обстоятельно разбирает юмористические словари, афоризмы, картинные словари, рассматривая при этом возможности достижения оптимальности при картинном иллюстрировании и предостерегая от неудачного применения зрительного кода.

В высшей степени информативной и достаточно неожиданной оказывается глава, где затрагивается проблема неосуществленных, в соответствии с определением самого В.Д. Девкина, «неродившихся» словарей. К нашему удивлению, их оказывается так много, что это наводит на размышления и дает импульс к их созданию, тем более что рекомендации по типам словарей и вектору развития современной отечественной лексикографии даются авторитетнейшим из российских специалистов в этой сфере изучения языка.

Большим злом, осложняющим поиски нужных ответов о словах, оказывается банальное отсутствие информации о первостепенно нужных словарях. В обоснованности выбора справочника кроется залог успеха. Большим подспорьем в этом может послужить тематическая библиография немецких и русских словарей, представленная В.Д. Девкиным в данной книге, а детально продуманная типология дает возможность четко ориентироваться в огромном потоке словарной продукции. Велика заслуга В.Д. Девкина в том, что он берет на себя смелость рекомендовать максимально подходящее, а опыту самого компетентного лексикографа-германиста в России можно смело довериться. Получив необходимые рекомендации по предпочтению того или иного словаря как наиболее отвечающего практическим запросам, можно рассчитывать на гарантированный успех в поиске требующейся информации.

Нет ни малейшего сомнения, что обсуждаемая книга очень полезна в теоретическом и практическом отношении и будет встречена с большим удовлетворением разным читателем: и ученик, и профессор найдут здесь уникальную и достоверную информацию, которой пока нет в других однопрофильных работах.

Поскольку помимо описания лексиконов немецкого языка книга содержит очень много материала по русским словарям, целесообразнее было бы ее название дать шире: не «Немецкая лексикография», а просто «Лексикография», что привлекло бы большее внимание русистов и специалистов по другим языкам.

Невольно вспоминаются Вольтер и А. Франс, сказавшие, что словари — это вся вселенная, в них заложена наша жизнь. Эта фраза в полной мере применима к новому труду нашего выдающегося современника — Валентина Дмитриевича Девкина. Создание словарей стало полновесной частью его многогранной жизни в науке, а для нас, читателей, с выходом данной книги, являющейся, по сути, словарем о словарях, появилась еще одна уникальная возможность с ее помощью лучше познать вселенную.

С.Ю. Потапова,
д-р филол. наук, проф.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексанова Лариса Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Алхасов Яшар Камиль-оглу — кандидат педагогических наук, доцент Бакинского славянского университета

Бабаян Владимир Николаевич — кандидат филологических наук, доцент Института лингвистики Международного университета бизнеса и новых технологий, г. Ярославль

Васюкова Анна Юрьевна — ассистент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Велиева Малахат Акбер-гызы — преподаватель кафедры истории и лексики английского языка Азербайджанского Университета Языков

Визенхант, Вильям Бентон — доктор исторических наук, ученый-стипендиат фонда Фулбрайт, профессор истории колледжа ДюПейдж, Иллинойс, США (William Benton Whisenhunt, Ph.D, J. William Fulbright Senior Scholar, Professor of History, College of DuPage, Glen Ellyn, IL USA)

Голубев Дмитрий Алексеевич — преподаватель лицея при Институте лингвистики Международного университета бизнеса и новых технологий, г. Ярославль

Девкин Валентин Дмитриевич — доктор филологических наук, профессор Московского государственного педагогического университета

Игнатова Елена Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Идилова Ирина Сергеевна — ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Колкер Яков Моисеевич — кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Ламзин Сергей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Логинова Елена Георгиевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Малеева Валентина Алексеевна — доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Мальцева Марине Сейрановна — кандидат педагогических наук, ассистент кафедры теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина

Матиенко Анжелика Валерьевна — кандидат филологических наук, доцент, декан факультета английского языка Иркутского государственного лингвистического университета

Мильруд Радислав Петрович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, заслуженный работник высшей школы

Пескова Наталья Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Потапова Светлана Юрьевна — доктор филологических наук, профессор, директор Института лингвистики Международного университета бизнеса и новых технологий, г. Ярославль

Притчина Лидия Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Савукова Галина Николаевна (Galina Savukova) — докторант Университета CUNY, Нью-Йорк, США (Ph.D. student in the English Program at the Graduate School and University Center of the City University of New York)

Степанов Валентин Николаевич — доктор филологических наук, доцент, заведущий кафедрой массовых коммуникаций и социально-культурного сервиса, проректор по научной работе НОУ «Международный университет бизнеса и новых технологий (институт)»

Турова Екатерина Владимировна — старший преподаватель, Орловский государственный институт экономики и торговли

Улановский Марк Израилевич — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина

Федотова Оксана Сергеевна — аспирант кафедры стилистики английского языка Московского государственного лингвистического университета

Подписаться на журнал можно
в любом отделении связи.
Подписной индекс издания № 36852 в каталоге «Роспечать»

Иностранные языки в высшей школе

Научный журнал

Главный редактор *Колкер Яков Моисеевич*

Редакторы иностранного текста:
Е.С. Устинова (английский язык)
Е.В. Игнатова (немецкий язык)
Л.М. Притчина (французский язык)
В.А. Малеева (китайский язык)

Редактор *Е.Н. Захарова*
Технический редактор *В.В. Дмитриева*

Подписано в печать 15.11.07. Поз. № 125. Бумага офсетная. Формат 60x84$^{1}/_{8}$.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 17,43. Уч.-изд. л. 15,9. Тираж 500 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22