

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I

Предпосылки усиления образовательного и интеллектуального потенциала обучения иностранному языку в вузе

<i>Колесников А.А.</i> Обоснование необходимости расширения направлений профессиональной подготовки студентов по специальности «Иностранный язык»	3
<i>Ламзин С.А.</i> Причинно-следственные связи в обучении иностранным языкам	11
<i>Сухова Е.Е.</i> О профилизации лексического и грамматического материала в процессе преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка	19
<i>Шахтагинская Н.Г.</i> Беглость речи как методический феномен	22

Раздел II

Аспекты языковой картины мира в синхронной и диахронной перспективах

<i>Визаулина В.В.</i> Понятие «номинативное поле» в когнитивном аспекте	28
<i>Голубев Д.А.</i> Лексическая репрезентация концепта «героизм» в русской и английской языковых картинах мира	31
<i>Нуралова С. (Nuralova S.)</i> Трактовка авторского неологизма «сноб», введенного У.Теккереем, в русской традиции (On the Varieties of the Image «Snob»: Russian Responses to Thackeray's Coinage)	33
<i>Тетерина Ю.Ф.</i> Объективация дихотомии «Жизнь» — «Смерть» в наивной картине мира русских и англичан: сопоставительный анализ паремиологического фонда	35

Раздел III

Предложение как единица текста в коммуникативно-прагматическом аспекте

<i>Алексанова Л.А.</i> О коммуникативно-прагматических функциях предложений с немецкой конструкцией «sein + zu + Infinitiv»	43
<i>Кожетьева Т.А.</i> Соотношение простых и сложных предложений в тексте	46
<i>Товмасын Г.Ж.</i> Прагмасемантический анализ активаторов пресуппозиций	49
<i>Устинова Е.С.</i> Длина предложения как смыслообразующий компонент синтаксиса художественного текста	54

Раздел IV

Подходы к анализу текста в прагмалингвистическом, стилистическом и переводческом ракурсах

<i>Князькова Е.Н.</i> Авторская пародия как стилевая имитация: опыт лингво-филологического анализа	63
<i>Колкер Я.М.</i> Анализ поэтического произведения как предпосылка качественного перевода	70
<i>Лобанов С.В.</i> Реализация функции оценки научным термином в художественном тексте	77

Притчина Л.М.	
Употребление сослагательного наклонения в дискурсе современной художественной прозы (на материале французского языка)	83

Улановский М.И.	
Интерпретация художественного текста в свете идей когнитивного функционализма	90

Раздел V

Характеристики дискурса, предопределяющие степень успешности коммуникации

Бабаян В.Н.	
Об основных категориях и типах дискурса	95

Галактионова О.С.	
Использование коммуникативных стратегий в речи русскоязычных коммуникантов на английском языке	101

Сускина О.И.	
Соотношение культурологических и лингвопрагматических факторов при возникновении коммуникативных неудач	110

Раздел VI

Функционирование лингвистических единиц в системе языка

Нуралиева Ф.Н.	
К ритмико-просодической вариативности английских гласных	118

Пескова Н.А.	
Количественный метод в исследовании предложной семантики	123

Хомутская Н.И.	
Словообразовательные редупликаты современного немецкого языка	129

Раздел VII

Роль вуза в обеспечении сельской школы преподавательскими кадрами: опыт США

Меткаф Д. (Metcalf D.)	
Обучение сельских школьников с отклонениями в развитии за счет привлечения аутентичных видов деятельности (Meeting the Needs of Students with Disabilities in Rural Schools through Service Learning)	134

Меткаф М. (Metcalf M.)	
Альтернативные пути подготовки учителя сельской школы (Finding Teachers for Rural Schools through «Alternative Licensure»)	141

Кристина М. Ши, (Shea C.M.)	
Подготовка учителей к воспитанию будущих лидеров, способных оживить социально-экономическую жизнь сельского сообщества (Learning through Serving: A Look at Economic Decline, Rural Revitalization, and Service Learning Programs in North Carolina's Eastern Region)	145

Зеллер Н. (Zeller N.)	
Как привлечь в сельскую школу и закрепить в ней преподавательские кадры (Attracting and Retaining Teachers in Rural Schools)	154

Раздел VIII

В порядке дискуссии

Ковтун Н.В.	
МИРО как способ сближения качественных и количественных методов исследования в курсе методики преподавания иностранных языков на факультетах начальных классов	161

Кулешов А.В.	
Опыт разработки русско-английского идеографического словаря	167

Сведения об авторах	177
--------------------------------------	-----



Р а з д е л I

ПРЕДПОСЫЛКИ УСИЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А.А. Колесников

Обоснование необходимости расширения направлений профессиональной подготовки студентов по специальности «Иностранный язык»

Задачи оптимизации филологического образования в сфере иноязычной филологии, а также актуальная в настоящее время проблема снижения востребованности филологических / педагогических специальностей заставляют обратиться к анализу образовательных стандартов на предмет их соответствия потребностям и запросам современного общества. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 033200.00 — Иностранный язык с дополнительной специальностью дает следующую характеристику выпускника: *«Выпускник, получивший квалификацию учителя иностранного языка..., должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта...»* [2]. Таким образом по завершении обучения выпускнику присваивается квалификация «Учитель иностранного языка и дополнительной дисциплины» (в соответствии с дополнительной специальностью). При этом, как указывается в стандарте, областью профессиональной деятельности является среднее общее (полное) образование, а объект профессиональной деятельности — обучающийся.

Образовательный стандарт по специальности 620100 — Лингвистика и межкультурная коммуникация предусматривает подготовку в рамках квалификаций «Лингвист, преподаватель», «Лингвист, переводчик», «Лингвист, специалист по межкультурному общению» и описывает требования к выпускнику следующим образом: *«Лингвист, преподаватель»; «Лингвист, переводчик»; «Лингвист, специалист по межкультурному общению» могут в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность в сфере лингвистического образования и межкультурной коммуникации. Объектами профессиональной деятельности специалиста являются: теория иностранных языков, иностранные языки и культуры, теория культуры и межкультурная коммуникация. В соответствии с полученной фундаментальной и специализированной подготовкой выпускник может осуществлять следующие виды деятельности: организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, научно-методическая»* [7].

Стандарт по специальности 520500 — Лингвистика для степени «бакалавр лингвистики» дает следующую характеристику выпускника: *«Бакалавр лингвистики может в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с полученной фундаментальной и специальной подготовкой. Объектом профессиональной деятельности бакалавра является общая и частная теория языкознания, иностранные языки как средство межъязыковой коммуникации»* [3]. Для получения степени магистра выпускник должен отвечать следующей характеристике: *«Магистр лингвистики может в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность в сфере лингвистического образования, межкультурной коммуникации и общественных связей. Объектом профессиональной деятельности магистра является общее и прикладное языкознание, частное языкознание, теория межкультурной коммуникации, иностранные языки и культуры. Магистр лингвистики подготовлен к деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки, в том числе к научно-исследовательской работе; при условии освоения соответствующей образовательной программы педагогического профиля — к педагогической деятельности»* [4].

Таким образом из рассмотренных стандартов лишь стандарт по специальности 033200.00 четко определяет сферу и объект профессиональной деятельности выпускника, а именно учителя иностранного языка в общеобразовательной школе. Остальные стандарты описывают требования к выпускнику и объект его профессиональной деятельности лишь в самых общих чертах. Кроме того, некоторые специальности недостаточно ясно раскрыты («Специалист по межкультурному общению». Абитуриент, знакомящийся со своей будущей квалификацией, невольно спрашивает себя: «Кем же я все-таки буду работать?». Или же квалификация «Лингвист, переводчик», но в какой именно сфере? Ведь одно дело — быть переводчиком на автомобильном предприятии, и совсем другое — заниматься синхронным переводом, например, на экономических форумах).

С одной стороны, существующие в настоящее время стандарты по перечисленным специальностям направлены на подготовку специалистов, профессиональная деятельность которых напрямую связана с филологией в многообразии ее аспектов / преподаванием языка. С другой стороны, изменения в системе российского образования, все более сближающегося с европейским, а также изменившиеся требования российского общества к специалистам в различных сферах деятельности выдвигают в качестве первоочередной задачи подготовку профессионалов, способных работать на международном уровне и использовать иностранный язык как *действенное средство* в своей специализированной деятельности, готовых к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию, к пополнению своих знаний за счет программ дополнительного образования, в том числе международных. Думается, что в скором будущем это станет важнейшей предпосылкой востребованности специалиста на международном рынке труда.

Специальности 033200, 520500, 620100 и 540300 приобретают в этом свете особое значение. Как известно, язык является универсальным средством познания, он многопредметен. Благодаря этой особенности, процесс обучения иностранному языку в рамках рассматриваемых специальностей носит интегративный межпредметный характер. Изучая эту дисциплину, студенты получают возможность освоить самые разнообразные области знания средствами иностранного языка. Из характеристики предметного содержания речи, в соответствии с Программой практического курса первого иностранного языка видно, что изучение языка ведется на основе тематики, затрагивающей общественную, бытовую, социокультурную, учебную и трудовую сферы жизни. Особое внимание уделяется межкультурному, политическому и социально-экономическому взаимодействию стран, филология упоминается как сфера профессиональной деятельности.

Актуальные общественно-политические и экономические процессы (глобализация экономики, активное межкультурное взаимодействие и др.), а также тенден-

ции в развитии высшего образования, в частности, участие России в Болонском процессе, обуславливают новое понимание значения филологического образования, его многоплановости и многомерности. Думается, описанные в стандартах квалификационные характеристики выпускника на сегодняшний день в недостаточной степени раскрывают потенциальные возможности этого образования.

Особенность специальности «Иностранный язык», как и «Лингвистики», заключается в том, что имея *целью* сообщение студентам специализированных филологических и лингвистических знаний, формирование и совершенствование умений и навыков, соотносящихся с иноязычной коммуникативной компетенцией, дисциплины профессиональной подготовки (то есть практический курс иностранного языка, теория и практика перевода, лексикология, стилистика, языкознание, история языка, теоретическая фонетика и грамматика, лингвострановедение, сравнительная типология, литература страны изучаемого языка), тем самым углубляют знакомство студентов с языком как *универсальным средством познания*, применяемым в самых разнообразных сферах учебной и профессиональной деятельности.

Не секрет, что профессия учителя кажется сегодня многим молодым людям не востребовавшей и непрестижной (отмечаем это с глубоким сожалением, но все же как неоспоримый факт). Думается, что именно в связи с узким пониманием возможностей вышеназванных специальностей и недостаточно полной реализацией их потенциала, то есть использования филологических знаний, иноязычных навыков и умений для приобщения к различным сферам профессиональной деятельности, в чистом виде эти специальности остаются непривлекательными для многих учащихся и студентов. Как показывает практика, абитуриенты, например, специальности 033200.00, ориентированы не только на педагогическую деятельность, но и на получение таких профессий, как переводчик в какой-либо сфере, специалист по связям с общественностью, работающий на международном уровне, специалист по рекламе, менеджер по подбору персонала с возможностью работы в международных компаниях, журналист-международник, дипломат, специалист в области мировой экономики — что вступает в противоречие с характеристикой этой специальности, представленной в образовательном стандарте. В результате этого студенты часто не удовлетворены качеством получаемого образования и теряют мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка.

Принимая во внимание универсальность языка как средства познания, имеет смысл рассмотреть возможность ориентации филологического образования на более широкий спектр профессий. С одной стороны, речь идет, об *универсализации филологического образования*, с другой стороны, о *реализации его прикладного характера*, определенной модификации содержания обучения, сопряжении его с вышеперечисленными дисциплинами профессиональной подготовки в целях создания основы для интеграции с дополнительными прикладными специальностями (специальностями-«надстройками»), для которых, как отмечает И.Л. Бим, «иноязычная коммуникативная компетенция должна быть составляющей / компонентом профессиональной компетенции и соответственно профессиональной деятельности...» [1, с. 47].

Под прикладной направленностью филологического образования мы предлагаем понимать *использование приобретенных филологических и лингвистических знаний в качестве средства изучения научных основ специальности-«надстройки», ориентацию иноязычных навыков и умений на конкретную деятельность (учебную, профессиональную) в рамках этой специальности, предусматривающую их практическое применение.*

Все вышеперечисленное обуславливает особую структуру интегрированного профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, которую обобщенно можно представить в виде рисунка 1.

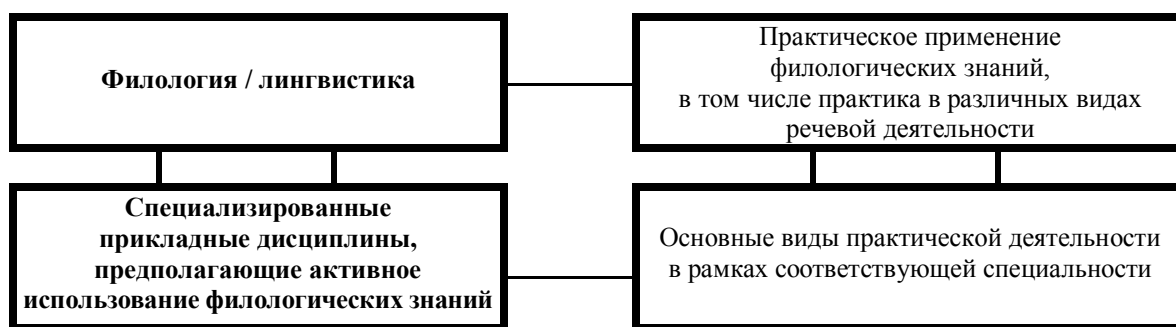


Рисунок 1

Из схемы видно, что интеграция может осуществляться следующим образом:

1. Филологические знания студентов используются при изучении основ прикладной специальности (специальности-«надстройки»), которые включают в себя сведения из различных научных областей. Таким образом, в этом процессе филологические знания интегрируются с некоторыми специализированными знаниями.

2. Ориентация филологических и специализированных знаний на их практическое применение обуславливает объединение филологических и соответствующих специализированных видов деятельности. Так, иноязычные навыки и умения в разных видах речевой деятельности, сформированные в практическом курсе иностранного языка, а также умения стилистического анализа, интерпретации текстов и т.д. используются в соответствующих видах практической деятельности в рамках специальности-«надстройки».

Ссылаясь на информационное письмо от 05.05.2003 года № 03-55-13 — ин / 14-03, представленное в информационном бюллетене «Официальные документы в образовании», И.Л. Бим приводит перечень специальностей, на которые может вывести филологическое образование, где иноязычная коммуникативная компетенция может выступать в качестве одного из ведущих компонентов профессиональной деятельности. Рисунок 2 И.Л. Бим приводит для филологического профиля общеобразовательной школы. Однако, на наш взгляд, этот перечень наглядно демонстрирует также и прикладные возможности специальности «Иностранный язык».

Иностранный язык	520000 — Гуманитарные и социально-экономические науки; 520500 — Лингвистика; 020000 — Гуманитарно-социальные специальности; 021400 — Журналистика; 030000 — Педагогические специальности; 060000 — Специальности экономики и управления; 060600 — Мировая экономика; 075000 — Специальности в области информационной безопасности; 075300 — Организация и технология защиты информации; 075600 — Информационная безопасность телекоммуникационных систем; 230000 — Специальности сервиса; 230500 — Социально-культурный сервис и туризм; 350000 — Междисциплинарные специальности; 350200 — Международные отношения; 350900 — Таможенное дело; 351100 — Товароведение и экспертиза товаров; 351300 — Коммерция (торговое дело); 620000 — Лингвистика и информатиология; 620100 — Лингвистика и межкультурная коммуникация ... [1, с. 48]
-------------------------	---

Рисунок 2

Таким образом, представляется возможным предусмотреть различные выходы из чисто филологического образования на прикладные специальности, что будет способствовать расширению области профессиональной деятельности выпускника, получению им, наряду с основной, одной или нескольких *дополнительных квалификаций*.

Каким же образом это может быть осуществлено? Можно предположить, что вводящаяся в настоящее время система двухуровневого образования (бакалавриат — магистратура) в российских вузах сможет в особой мере способствовать осуществлению подобной задачи. Согласимся с В.П. Колесовым, который обосновывает назревшую необходимость перехода на эту общеевропейскую систему. Рассмотрим некоторые из его доводов применительно к филологическому образованию.

1. *«...Первый цикл должен в основном удовлетворять массовый социальный спрос на высшее образование, при этом обучение на этом цикле должно быть ориентировано на какую-то широкую область профессиональной деятельности (инженерное дело, педагогика, экономика и т.п.). А обучение второго цикла направлено на овладение знаниями и навыками конкретных профессий...»* [9].

Применительно к рассматриваемой специальности уточним, что на первом уровне (бакалавриат) может происходить интенсивное изучение минимум двух иностранных языков. Студенты будут получать общее знакомство с филологией как сферой профессиональной деятельности, расширяя свое представление об этом на профессионально-ориентированных курсах (обязательных и по выбору). Второй уровень (магистратура) будет способствовать углублению в конкретную специализацию / профессиональную область. Предполагается привлечение специалистов международного уровня, активное использование иностранного языка как *средства* профессиональной подготовки.

2. *«У вузов, которые сейчас работают по конвейерной системе, рассчитанной на «среднячка», давно назрела потребность в индивидуализации обучения, в отборе и углубленной подготовке одаренных студентов. Вместо того чтобы тянуть весь набор студентов по единой программе, невзирая на то, что способности и мотивация к обучению у них разные, вузы получают возможность поэтапной селекции учащихся»* [9].

Действительно, система двухуровневого образования в особой степени способствует реализации лично ориентированного подхода. Выбирая специальность «Иностранный язык» или «Лингвистика», каждый студент намерен в совершенстве овладеть одним или несколькими иностранными языками, но цели у всех разные. Кому-то иностранный язык требуется для дальнейшей работы учителем, кому-то — в сфере туристического бизнеса, кто-то хочет изучить иностранный язык для работы журналистом-международником. Магистратура поможет отобрать одаренных, заинтересованных студентов, готовящих себя к работе на международном уровне.

3. *«Несомненным преимуществом двухступенчатой системы обучения является и то, что она лучше всего отвечает потребностям развития междисциплинарности, давая возможность студентам комбинировать знания из различных областей и готовить себя к профессиональной деятельности «на стыке» существующих специальностей...»* [9].

На наш взгляд, этот довод — прямое подтверждение необходимости расширения направлений профилизации на основе филологических / лингвистических специальностей.

4. *«Одноступенчатая система вынуждает многих выпускников массовых профессий обзавестись вторым образованием. Получается комбинация не очень востребованного, часто в силу этого не очень качественного, но бесплатного и*

«второго», тоже нередко халтурного, но уже обязательно платного. Комбинация сумбурная, расточительная в смысле избыточности получаемых и не применяемых знаний и в смысле затратности. Переход на двухступенчатую систему обучения позволил бы... упорядочить структуру подготовки кадров...» [9].

Особенно актуален этот довод в отношении языкового образования. Как показывают наши исследования, до 40 % студентов-филологов (в некоторых случаях этот показатель гораздо выше) не собираются работать по специальности учителем, но все же хотели бы владеть несколькими иностранными языками на достаточно высоком уровне, чтобы иметь возможность использовать их в своей будущей профессии (переводчика, журналиста, специалиста по внешнеэкономическим связям и т.д.). Это вынуждает многих студентов дополнять свое филологическое образование вторым высшим, в основном экономическим, юридическим, психологическим и т.п. Однако два этих образования часто не согласованы друг с другом, что приводит в итоге к «сумбурной комбинации». Двухуровневая система высшего образования позволит ввести дополнительную специальность на базе основной (филологической), при этом обе специальности могут дополнять и расширять друг друга (например, в содержательный компонент практического курса иностранного языка можно ввести тексты по проблематике второй специальности, и наоборот — в специальности «надстройке» будут учитываться филологические знания студентов). Так, при получении дополнительной квалификации «Журналист», обучение специализированным дисциплинам будет выстраиваться на основе уже приобретенных студентами знаний в области лексикологии и стилистики, умений интерпретации текстов, знаний о жанровом разнообразии и т.п.

Приведем еще два аргумента автора, ценность которых для модификации филологического образования и создания на его основе дополнительных прикладных специальностей очевидна.

5. *«...Двухступенчатая система окажется более эффективной и в экономическом отношении. Существующая сегодня невостребованность большого числа специалистов массовых профессий означает неэффективность затрат на их подготовку, так как обученный какому-то делу человек не использует полученную компетенцию в этом деле, а в другом он заведомо менее эффективен. Ресурсная база самой высшей школы сокращается. Двухступенчатая система, наоборот, будет более привлекательной в глазах тех же работодателей, которые охотнее будут оплачивать специальные магистерские программы. С переходом на двухступенчатую систему изменится, таким образом, сам характер финансирования вузов...» [9].*

6. *«...мы можем вспомнить о Болонском процессе, признать важность аргумента узнаваемости дипломов, степеней и систем образования при их международных сопоставлениях, потребность в которых растет вследствие растущего взаимодействия образовательных систем разных стран, возросшей интенсивности миграции обладателей различных дипломов, в более общем смысле — вследствие глобализации экономики и все более явной глобализации образования» [9].*

Чтобы наглядно показать возможности выхода из филологического образования на конкретные специальности, предложим следующую модель, учитывающую двухуровневый характер обучения. Данная модель представляет собой один из возможных вариантов и открыта для дальнейшего обсуждения и дальнейшей доработки.

Первый блок данной модели включает в себя 1—4 семестры. В первые два года обучение может быть сосредоточено на интенсивном изучении иностранного языка во всех его аспектах (лексика, грамматика, фонетика, основы стилистики, интерпретация текста, анализ фильмов и т.д.). Учитывая, что к моменту поступления в вуз учащиеся уже изучали иностранный язык в течение 10 лет (со 2 класса общеоб-

разовательной школы по новым Государственным образовательным стандартам по иностранному языку) [10], сразу же, на 1 курсе, представляется возможным ввести второй иностранный язык. Так называемые ГСЭ и ОПД (гуманитарные и социально-экономические дисциплины, например история, политология, правоведение, культурология и т.п., а также общепрофессиональные дисциплины — такие, как педагогика, психология и т.д.) приобретают статус обязательных курсов по выбору (элективных курсов). Начиная со 2 или 3 семестра обучение этим дисциплинам можно частично выстраивать на основе иностранного языка, например, знакомство с политической системой страны изучаемого языка может осуществляться на основе аутентичных или частично адаптированных текстов. В число *элективных* или *факультативных* занятий должны входить и такие, как основы журналистики, теория коммуникации, введение в экономику, переводческая деятельность и другие, чтобы студент смог понять, в какой сфере деятельности ему интереснее работать и где он готов применить свои иноязычные знания, либо какую дополнительную специальность наряду с филологией ему хотелось бы получить. Такая система имеет ряд преимуществ. Во-первых, она напоминает старший этап профильной школы, что способствует менее болезненной адаптации студентов-первокурсников к новым условиям, другому учебному ритму (первый год будет напоминать им школу). Во-вторых, интенсивное изучение двух языков в первые два года резко повысит лингвистическую грамотность. Предполагается, что к 5 семестру уровень владения первым иностранным языком должен приблизиться к уровню С1, а вторым — к В1 в терминах Совета Европы¹. В-третьих, благодаря курсам по выбору студент получит возможность определить наиболее подходящую для него сферу профессиональной деятельности или дополнительной специализации, где он хотел бы применить иноязычные знания. Это может быть педагогика, переводческая деятельность, журналистика, право и т.д. Возможные опасения, что студенты не будут посещать подобные курсы, неоправданны. При введении системы ECTS-Credit-Points каждый студент обязан будет набрать определенное количество кредитных единиц в год, куда можно включить и кредиты подобных курсов.

Второй блок описываемой модели включает 5—8 семестры, когда происходит разделение на несколько линий дальнейшего обучения. Первая возможность — студент получает педагогическое образование и становится учителем иностранного языка с дополнительной специальностью, при этом сохраняются два иностранных языка и добавляется цикл психолого-педагогических дисциплин, которые желательно изучать также с использованием иностранного языка. Вторая возможность — лингвистическое образование с дополнительной специальностью. Добавляется третий иностранный язык и расширяется цикл лингвистических дисциплин. Третья возможность — филологическое образование плюс овладение прикладной специальностью социально-экономической сферы с привлечением иностранного языка, а желательно двух, и возможностью дальнейшей работы в качестве специалиста среднего звена, в том числе на международном уровне переводчиком, журналистом, политологом, социологом, экономист и другим. Кроме того, данный блок позволяет студенту подготовиться к более глубокому изучению какой-либо специальности в магистратуре.

Третий блок — магистратура, в рамках которой происходит дальнейшее углубление в выбранную специальность, возможны научные стажировки студентов в ведущих, в том числе европейских вузах. Студенты активно занимаются самостоя-

¹ При условии, что второй иностранный язык изучался студентом начиная с 10 класса общеобразовательной школы (филологический профиль); при начале изучения второго иностранного языка с 5 класса этот уровень к 3 курсу может превысить В1 и приблизиться к В2, однако это только предположение.

тельным научным поиском, готовят магистерские диссертации. Лекционные и семинарские занятия по специализации должны проводить опытные ученые самого высокого уровня, в том числе приглашенные специалисты из европейских стран. Таким образом, в этом блоке осуществляется подготовка высококлассного специалиста-международника, готового в будущем, среди прочего, заниматься научными исследованиями в рамках аспирантуры. Иностранный язык является не только объектом изучения, но и выступает в качестве *необходимого средства* осуществления успешной профессиональной коммуникации (рисунок 3).



Рисунок 3

Как уже упоминалось, предложенная модель носит дискуссионный характер и в дальнейшем может быть уточнена или видоизменена. В ходе дальнейших исследований еще предстоит дать ответы на многие вопросы. Вот лишь некоторые ключевые из них:

1. Каким образом и какие аспекты филологии как основной специальности возможно интегрировать с научными основами соответствующей специальности-«надстройки»? В каких случаях целесообразно прибегать к иностранному языку, а в каких осуществлять обучение на русском языке?

2. Как перераспределятся часы дисциплин профессиональной подготовки, общепрофессиональных дисциплин и дисциплин дополнительных специальностей?

3. Как с учетом вышеизложенного будет выглядеть образовательный стандарт по специальности Иностранный язык / Лингвистика?

В любом случае, важно уже сегодня задуматься над тем, каким будет филологическое образование в недалеком будущем и что надо сделать для того, чтобы это образование продолжало соответствовать требованиям и запросам общества.

Список использованной литературы

1. Бим, И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. — М. : Просвещение, 2007.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200.00 — Иностранный язык с дополнительной специальностью. — М. : Министерство образования и науки РФ, 2005.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520500 — Лингвистика. Степень — бакалавр лингвистики. — М. : Министерство образования РФ, 2000.
4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 520500 — Лингвистика. Степень — магистр лингвистики. — М. : Министерство образования РФ, 2000.
5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540300 — Филология. Степень — бакалавр филологии. — М. : Министерство образования и науки РФ, 2005.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540300 — Филология. Степень — магистр филологии. — М. : Министерство образования и науки РФ, 2005.
7. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 620100 — Лингвистика и межкультурная коммуникация. — М. : Министерство образования и науки РФ, 2005.
8. Громова, Н.М. Лингво-методические основы системы обучения специалистов-международников иноязычному деловому общению (внешнеэкономический профиль, английский язык) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2007.
9. Колесов, В.П. Дело не в «Болонье» // Новые известия. — 2003. — 24 дек.
10. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. — М. : Астрель ; АСТ, 2004.
11. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании : материалы к Всероссийскому совещанию, 23 апреля 2003 г., г. Москва / под ред. В.Н. Чистохвалова. — М. : Изд-во РУДН, 2003.
12. Пузанков, Д. Двухступенчатая система подготовки / Д. Пузанков, Б. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. — 2004. — 19 сент.

С.А. Ламзин

Причинно-следственные связи в обучении иностранным языкам

Цель данной статьи состоит в том, чтобы изложить некоторые теоретические положения, из области причинно-следственных отношений, которые могут в дальнейшем использоваться в практике преподавания иностранных языков.

Мышление является функцией человеческого мозга и представляет собой естественный процесс. По данным психологов, мышление является неотъемлемым компонентом способностей, в том числе и иноязычных. Все эти исследования дали возможность достаточно объективно считать генерализацию, а не имитацию языковых явлений характеристикой, направляющей процесс овладения языком в детском возрасте [16, с. 64]. Генерализация — это центральный процесс развития психики и речи ребенка [16, с. 7]. Мышление связано также с памятью, запоминанием. Психологией доказано, что запоминание материала, основанное на осмыслении, гораздо

продуктивнее, чем механическое, кроме этого мышление приводит в работу речевой механизм. По словам Н.И. Жинкина, самым языком и речью управляет интеллект [4, с. 92], а Л.С. Выготский писал, что центральным для всей структуры сознания и для всей деятельности психических функций является развитие мышления [2, с. 415]. Однако основой современной научной теории речи и мышления является положение о том, что связь между мышлением и языком имеет диалектический характер. Связь между речью и мышлением взаимная, диалектическая, причина и следствие тут неоднократно меняются местами. Особенности функционального употребления слова в свою очередь влияют на мышление, но основным и ведущим является определяющее влияние мышления на речь, специфическим образом отражающего объективную действительность, а не наоборот [14, с. 420].

Итак, мышление — динамический компонент речевой способности, который приводит в действие всю функциональную систему в процессе общения и употребления языка, а развитие мышления связано с активной умственной деятельностью человека, развитием его воображения, фантазии. Простая аккумуляция опыта, приобретение знаний не приводят автоматически к возникновению мышления. Теории, сводящие психическое развитие человека к количественному накоплению знаний и умений, являются механистическими концепциями. Ум формируется по мере того, как проявляется в разных мыслительных действиях, посредством которых индивид осваивает знания. Причем необходимо подчеркнуть активный, деятельный характер процесса развития мышления.

В плане развития мышления следует отметить исследования Л.С. Выготского и его школы. Значение этих исследований состоит в том, что развитие мышления рассматривается не как идущее само собой под влиянием усвоения ребенком общественно-исторических выработанных умственных действий и операций. Это усвоение имеет строго закономерный характер, и управляя им, можно активно и планомерно формировать у учащихся необходимые мыслительные процессы, то есть программировать их развитие [9].

Возникновение и развитие мышления у людей было обусловлено не просто воздействием на природу, оно детерминировано появлением между субъектом деятельности и внешней природной средой реального посредника, начиная от примитивных первобытных орудий труда и огня до современных машин и технологических процессов [12]. Началом становления рационального познания действительности явилось установление в психике взаимосвязи, которую можно записать в виде следующей формулы:

Если R-a, то (при посредстве M) R-b,

где R-a — результат воздействия человека на орудие труда, M — орудие труда, R-b — результат воздействия орудия труда на предмет труда. Эту схему В.Г. Панов рассматривает в качестве исходной «клеточки» логического мышления. «Как только появился человек, то есть как только в развитом организме забрезжил свет сознания, так уже появились и все основные логические категории мышления, как бы низко ни было развито это первобытное мышление» [11, с. 12]. С освоением огня как посредника человек научился устанавливать новые логические связи, между предметами и развивать новые умственные операции, сущность и характер развития которых опять-таки можно представить в виде названной схемы: Если холодно, то (при посредстве огня) тепло, если темно, то (при посредстве горящего дерева) светло. Этот логический механизм если..., то... явился началом развития рационального мышления. Но за всей их мистической подоплекой многие этнологи, изучавшие особенности магического мышления, упустили из виду, что одновременно речь идет о процессах вывода, за которыми скрывается попытка установления отношения «если...

то...». Иными словами, было упущено из виду, что в магическом мышлении содержится предпосылка строгой каузальности» [7, с. 162]. Поскольку первобытные люди могли в своем воображении объединять противоречивые явления (воздействие на орудие — воздействие орудия на природу — получение желаемого результата), то по утверждению В.Г. Панова, «разум диалектичен по своему происхождению, включает в себя единство воображения и рассудка» [12, с. 248]. По мере изменения внешней среды и создания «второй» природы, человек изменял сам себя. Утверждающиеся в сознании логические принципы становились со временем настолько привычными, что из сферы сознания (как освобождение от них как очевидных) они могли переходить в сферу подсознательного. Из сказанного можно заключить, что мышление всех людей изначально является по своей сути диалектическим. Диалектика, диалектическое мышление — это не мистически-таинственное искусство, доступное лишь избранным. Это просто-напросто действительная логика специфически человеческого мышления, и воспитываться она должна уже с детства. Иначе будет поздно [6, с. 49].

К средней сфере — сфере посредников — можно отнести всю так называемую вторую, очеловеченную природу, которая входит в понятие общечеловеческой культуры. Входит сюда и язык. Языковые средства как опосредствующие звенья также детерминируют развитие мышления [10], но вместе с развитием и усвоением новых умственных действий и операций происходит присвоение субъектом и самих языковых средств (смысловых связей), с помощью которых эти мыслительные действия осуществляются. При этом необходимо подчеркнуть, что генетически возникновение рационального мышления предшествует развитию речи, но с появлением речи она объединяется с мышлением неразрывной, недизъюнктивной взаимосвязью. Как уже отмечалось выше, единство, неразложимость системы психической деятельности являются одной из фундаментальных ее характеристик. Только теоретически, с целью научного анализа некоторых процессов, их места и роли в общей системе, допускается их выделение и самостоятельное изучение.

Как отмечают нейрофизиологи, высшей формой индивидуального отражения мира человеком являются абстрактно-логические связи. И.П. Павлов в условно-рефлекторных связях как основе наших знаний выделял каузальные условные связи. Абстрактно-логические связи неразрывно сопряжены с развитием языка и речи, они составляют высшую ступень в эволюции второй сигнальной системы, которая дает человеку возможность абстрагироваться, отвлекаться от реальной действительности, создавать частные и общие понятия. Таким образом, в процессе филогенеза и онтогенеза у человека вместе с развитием второй сигнальной системы формируются абстрактно-логические связи, которые составляют специфическую основу и особенность высшей нервной деятельности человека и образуют физиологический механизм, который лежит в основе усвоенных правил, законов, алгоритмов, знаний, которые вырабатываются непосредственно личным и общественным опытом и которые составляют механизм того уровня высшей нервной деятельности, который называется сознательным. Каузальные условные связи играют гораздо большую роль в формировании второй сигнальной системы, нежели обычные условные связи. Поэтому при обучении иностранному языку важны упражнения, развивающие логическое мышление обучаемых.

В методической литературе указывается, что при обучении иностранному языку следует опираться на мыслительную деятельность. На наш взгляд, такая формулировка не совсем корректна. Речевая деятельность сама по себе является мыслительной деятельностью, поэтому при обучении иностранному языку речь должна идти *не об опоре* на умственную деятельность, а о другом явлении. М.М. Кольцова, опираясь на физиологический принцип, сформулированный И.П. Павловым, согласно которому усложнение, прогресс той или иной функции мозга связаны прежде все-

го с усложнением ее афферентной части, пришла к выводу, что при формировании специфических человеческих форм деятельности главное внимание должно быть сосредоточено на усложнении афферентной части этой деятельности, когда формируется ее цель (в случае речевой деятельности — это замысел) [8]. Иными словами, обучение иностранному языку должно быть связано с усложнением мыслительной деятельности обучаемых и условий (творческих проблемных ситуаций), в которых формируется замысел и формулируется мысль.

Современные научные данные позволяют сделать вывод, что уже на уровне образного отражения как самостоятельная форма умственной деятельности выделяется диалектическое мышление [5]. Язык не может не отражать диалектических процессов, поэтому развитие диалектического мышления с учетом разнообразных причинно-следственных связей должно быть связано с овладением иностранным языком. Действительно, эффективные регулярные приемы в обучении — алгоритмы обучения — обычно требуют применения логических операций, выражаемых в естественном языке такими словами, как и, или, если... то, не, неверно, что, все, каждый, только, ни один, некоторые, существуют такие, что... [1, с. 257].

Что касается причинно-следственных отношений, то до последнего времени не проведено достаточного анализа сущности отношения «причина — следствие» даже в философском плане. По мнению большинства авторов существует по крайней мере пять основных видов таких отношений.

1. Энергетическая причина. Причиной изменения (ИЗМН) в каком-либо явлении или процессе (П-2) является передача некоторой энергии (ЭНЕРГ) от явления или процесса (П-1). В этом случае можно говорить, что ЭНЕРГ — причина, а ИЗМН — следствие ЭНЕРГ.

2. Причина изменения (ИЗМН) в процессе / явлении (П-2) заключается не в самом воздействии энергии (ЭНЕРГ). Оно играет скорее роль «последнего толчка», после которого в (П-2) начинает развиваться процесс, приводящий к конечному изменению (ИЗМН), однако и в этом случае ЭНЕРГ может считаться причиной (первопричиной) для ИЗМН, а ИЗМН — следствием ЭНЕРГ.

3. Причина изменения (ИЗМН) — информация (ИНФМ), в которой содержатся данные (указания) для (П-2) о характере необходимого изменения. В таком случае также можно считать, что между этой информацией ИНФМ и изменением ИЗМН имеет место отношение «причина — следствие».

4. Изменение (ИЗМН) возникает за счет того, что в (П-2) имеется два подпроцесса или системы, которые через взаимодействие между собой и порождает само изменение (ИЗМН). Такие причины изменения могут возникать и как вторичные после появления первичных причин, указанных в предыдущих пунктах.

5. В качестве причины может выступать некий фундаментальный закон, согласно которому всякий процесс / объект стремится к неким устойчивым состояниям, например, всякое тело, находящееся под влиянием гравитационного поля, стремится упасть.

Под причиной некоторого явления обычно ошибочно понимается одна единственная (необходимая и достаточная) причина. На самом деле связь между причиной и следствием может быть значительно более сложная. В этом аспекте Д.А. Поспелов предлагает следующую классификацию причинно-следственных отношений.

1. *Необходимая и достаточная причина.* Причина (ПРИЧ) при своей актуализации всегда вызывает следствие (СЛЕД). И наоборот появление следствия (СЛЕД) всегда свидетельствует о предшествующем появлении причины (ПРИЧ). Это случай редкий для реальной ситуации (например, связь между лишением некоторого тела опоры и его падением).

2. *Достаточная причина.* Это особый случай, который может часто встречаться в реальной жизни. Причина (ПРИЧ) всегда вызывает следствие (СЛЕД), но появление следствия (СЛЕД) не всегда связано с наличием причины (ПРИЧ). Примером такого положения может служить связь между невыполнением плана и отсутствием премирования (награды, награждения). Однако из отсутствия премирования не может следовать вывод о невыполнении плана.

3. *Дополнительные сопричины.* Ни первая (ПРИЧ-1), ни вторая причина (ПРИЧ-2), взятые в отдельности, не могут быть причинами следствия (СЛЕД), лишь их совместное действие вызывает некоторое следствие (СЛЕД). Возможен случай не пары дополнительных причин, а некоторого множества их.

4. *Необходимые сопричины.* В списке сопричин, каждая из которых в отдельности не приводит к следствию (СЛЕД), могут быть причины, наличие которых для появления (СЛЕД) необходимы.

5. *Возможные сопричины.* Причинами аварии на улице могут быть неисправности транспортного средства, нарушение правил дорожного движения и т.д. Ни одна из этих сопричин не обязательно приводит к дорожно-транспортному происшествию, но возрастание подобных одновременно актуализированных сопричин увеличивает шансы на появление возникновения аварии (следствия) [13]. В реальной жизни причина и следствие могут быть разделены по времени, в таком случае следствие появляется не сразу после причины, а через некоторый временной интервал. Это дало Б.Ф. Ломову основание говорить о кумулятивной причине, предполагающей накопление некоторой критической массы изменений, чтобы каузальное отношение сработало. Однако в реальной жизни информация накапливается в памяти субъекта, и следствие возникает как результат многих событий, сменяющих друг друга. Следствие возникает тогда, когда эта информация достигает некоторой критической массы. В этом смысле можно говорить о кумулятивных причинах [10, с. 11].

С другой стороны, исследователями отмечается, что в таких сложных процессах, какими являются информационное, психическое, социальное причинение, происходит взаимодействие причин в виде чего-то целого, что нельзя разделить на составляющие без полного искажения данного вида причинности. Эту нерасчленимую причину-детерминанту Б.С. Украинцев называет причиной-системой или системной причиной [15].

К данным причинам, которые могут иметь место в природе и в обществе, мы могли бы добавить наличие противоречий, как источник развития, с диалектической точки зрения, законы в обществе (традиции, обычаи).

Помимо причинно-следственных отношений, которые определяют развитие событий в естественной и общественной среде обитания человека, но вне отдельного индивида, можно также выделить некоторые причины, которые детерминируют развитие, поведение, действия отдельной личности. Сюда можно отнести следующие каузальные связи: преддетерминация (задатки, врожденные качества), потребности личности (желания, цели), средства выполнения действий (деньги, власть, оружие, оборудование), умственные и физические способности человека, изменение человека и каких-либо обстоятельств, случайность (неожиданность), исключение (наличие тайны), чужое волеизъявление (приказ, распоряжение, обещание), уступительно-противительные отношения (вопреки, несмотря на, хотя), противодействие (противоборство), наличие возможности или условий для выполнения действий.

Причиной поведения человека как самоуправляемой системы может быть неполнота знаний, хранящихся в памяти. В силу этой неполноты нельзя ничего утверждать об истинности или ложности получаемой и перерабатываемой информации. В этом аспекте различаются четыре вида отсутствия:

- 1) из-за непоявления чего-либо до настоящего момента времени;

- 2) чего-либо, так как к настоящему времени оно уже исчезло;
- 3) в силу невозможности появления этого никогда — ни в прошлом, ни в настоящем, ни в будущем;
- 4) из-за того, что в настоящий момент присутствует нечто, с чем несовместимо появление интересующего нас.

Нечто подобное наблюдается и в современных базах знаний, как в семиотических системах управления, так и в других интеллектуальных системах, опирающихся в своей работе на базу знаний [13].

Для нас все эти возможные варианты (виды) причинно-следственных связей представляют интерес в плане развития логики рассуждения (логики построения высказываний) обучаемых, в плане создания упражнений, направленных на развитие логического мышления учащихся и также на формирование способности оказывать планируемое прагматическое воздействие на собеседника, например, составление детективных, приключенческих или фантастических историй с учетом причинно-следственных связей.

Говоря о причинно-следственных отношениях, необходимо сказать несколько слов и об общедидактическом принципе доступности, который часто формулируется как принцип посильной трудности. В педагогической практике не нашел должной реализации основополагающий принцип развития и обучения от общего к частному. В теории и практике он трансформировался в принцип от простого к сложному, где не ясно, что просто, а что сложно. Отдельный элемент знания, взятый изолированно, проще всей его системы, но элемент никогда не может быть началом обучения. Это прекрасно понимали и Я.А. Коменский, и Г. Спенсер, у которых принцип двигаться в обучении от простого к сложному выступал как конкретизация и детализация некоего общего глобального раздела знаний (теоретических положений). При таком подходе более простым признавалось общее, а более сложным — частое и специальное.

По утверждению В.В. Давыдова, содержание и методы принятого начального обучения в отечественной школе ориентированы преимущественно на формирование у младших школьников основ эмпирического (рассудочно-эмпирического), а не теоретического (разумно-теоретического, диалектического) сознания и мышления. Первое направление сейчас является не самым эффективным путем психического развития детей. Особенности образования эмпирических понятий проясняют смысл дидактического требования двигаться в обучении от общего к частному. Общее в данном случае является результатом сравнения единичных предметов, результатом их обобщения в понятии о том или ином классе предметов. Общее выступает как результат восхождения от чувственно-конкретному к мысленному абстракту, выраженному в слове. Чем выше уровень обобщения (чем разнообразнее предметы, тем более абстрактным считается мышление). При этом обычно не замечается тот факт, что каждый предмет берется здесь односторонне, со стороны лишь своего сходства с другими предметами, то есть вне раскрытия условий существования целостного предмета в его специфике. Для использования возможностей наглядно-образного мышления младших школьников и для его совершенствования (управления) адекватным считался метод обучения, основанный на применении принципа наглядности, которая должна была обеспечить ученику понимание нового. отождествление внешних опознавательных признаков предметов с содержанием соответствующего понятия приводит к тому, что его подлинные предметные свойства остаются в обучении нераскрытыми, в результате чего школьники не получают должной ориентации в соответствующем учебном предмете, что затрудняет освоение ими понятий той или иной учебной дисциплины [3].

Для краткого пояснения вышеизложенного можно привести следующие примеры. Возьмем из художественной литературы несколько предложений, которые соотносятся с ситуациями с использованием различных причинно-следственных связей.

А. Информационная причина

1а. Случайно после ее смерти мне в руки *попал старинный план* храма, в нем подробно показано, как пройти в камеры.

2а. Когда экипаж корабля вполне уяснил себе *смысл сообщения*, оттуда доносился долгий восторженный крик.

3а. Позже я узнал, что *шпионы предупредили* врагов о моем приходе за несколько часов до того, как я достиг крепости.

4а. *Весть была от него*, и я знал, что это мой друг. Окрыленный надеждой я принялся разбирать остальные слова, и мои труды увенчались успехом; я прочел следующее: «Мужайся! Следуй за веревкой!».

5а. Так как Пауль хорошо *знал местность*, а также *был достаточно осведомлен* в вопросах горного дела, то мы решили, что отправится он.

Б. Энергетическая причина

1б. *Мой боевой дух снова вернулся* ко мне. Воинственная кровь моих предков закипела в жилах. Мною овладела жестокая кровожадность и радость борьбы. На губах появилась воинственная улыбка, которая всегда приводила в ужас моих врагов.

2б. Я знал, что приближаюсь к тому месту, где снова почувствую почву под ногами. *Искра надежды* на спасение придала мне силы, я вновь надеялся достичь храма и спасти пленницу.

3б. Подобно большинству его товарищей, внешне он примирился с изменившимся положением вещей и присягнул Ксодару, новому правителю перворожденных. Но я знал, что он *ненавидит* меня, и был уверен, что *зависть и ненависть* к Ксодару также нашли приют в его груди. Поэтому я не переставал тайно следить за всеми его действиями и убедился, что он замышляет какую-то интригу.

4б. «Я не боюсь, — ответил Турид. — *Наша ненависть* к общему врагу — достаточная гарантия для честного отношения друг к другу».

Во-первых, здесь следует отметить, что обозначение одной какой-либо причины может быть связано с использованием различного грамматического материала (*1 причина > разная грамматика*), например:

Оригинал: 5а. Так как Пауль хорошо знал местность, а также был достаточно осведомлен в вопросах горного дела, то мы решили, что отправится он.

Возможные варианты оформления причинно-следственных отношений:

Простые предложения:

Пауль хорошо знал местность. Он хорошо знал горное дело. Должен был отправиться он. Так решили мы.

Придаточное следствия:

Пауль хорошо знал горное дело, поэтому должен был отправиться он.

Придаточное определительное:

Отправиться должен был Пауль, который хорошо знал горное дело.

Во-вторых, одна причина может обусловить несколько следствий (*1 причина > разные следствия*):

> 1) воинственная кровь закипела в жилах,
у меня появилась радость борьбы.

У меня появилась искра надежды > 2) я почувствовал новые силы, решил достичь храма, чтобы спасти пленницу;

> 3) это было достаточной гарантией для честного отношения друг к другу и отсутствия боязни.

С другой стороны, несколько причин могут привести к одному следствию (*разные причины > 1 следствие*):

- 1) Они получили сообщение (от друзей, шпионов) > они смогли ориентироваться в здании
- 2) Они получили план здания и найти нужные помещения.
- 3) Они хорошо знали местность

При формировании и формулировании замысла речевого высказывания данные причинно-следственные отношения могут комбинироваться по-разному, что будет обуславливать самые разнообразные варианты развития событий, например **1а > 2б**

1а. Мне в руки попал план храма, в нем было подробно показано, как пройти в камеры.

2б. Искра надежды на спасение придала мне силы, я вновь надеялся достичь храма и спасти прекрасную пленницу.

4а > 1б

4а. Сообщение было от него, и я знал, что это мой друг. Окрыленный надеждой я принялся разбирать остальные слова, и я прочел следующее: «Мужайся! Следуй за веревкой!».

1б. Мой боевой дух снова вернулся ко мне. Воинственная кровь закипела в жилах. Мою овладела радость борьбы. На губах появилась воинственная улыбка, которая всегда приводила в ужас моих врагов.

Прочие возможности использования причинно-следственных связей в практике обучении иностранным языкам является предметом отдельной статьи.

Список использованной литературы

1. Бирюков, Б.В. Кибернетика в гуманитарных науках / Б.В. Бирюков, Е.С. Геллер. — М. : Новая школа, 1995.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. — Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982.
3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. — М. : Педагогика, 1986.
4. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. — М. : Наука, 1982.
5. Житомирская, И.Г. Сравнительное изучение умственных действий / И.Г. Житомирская, Н.А. Орешкина // Вопросы психологии. — 1991. — № 3.
6. Ильенков, Э.В. Философия и культура. — М. : Политиздат, 1991.
7. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта. — М. : Прогресс, 1983.
8. Кольцова, И.М. Обобщение как функция мозга. — Л. : Наука, 1967.
9. Леонтьев, А.Н. Мышление : хрестоматия по общей психологии // Психология мышления. — М. : Изд-во МГУ, 1981.
10. Ломов, Б.Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения // Принцип системности в психологических исследованиях. — М. : Наука, 1990.
11. Лосев, А.Ф. Античная мифология в ее историческом развитии / А.Ф. Лосев ; Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. прос. РСФСР. — М., 1957.
12. Панов, В.Г. Эмоции. Мифы. Разум. — М. : Высшая школа, 1992.
13. Поспелов, Д.А. Ситуационное управление: теория и практика. — М. : Наука, 1986.
14. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1.
15. Украинцев, Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. — М. : Мысль, 1972.
16. Шахнарович, А.М. Психологический лингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. — М. : Наука, 1990.

**О профилизации лексического и грамматического материала
в процессе преподавания
профессионально-ориентированного иностранного языка**

Профилизация обучения студентов-юристов английскому языку должна проводиться по нескольким направлениям, важнейшими из которых являются работа над специальными юридическими текстами, изучение специальных тем для развития навыков устной речи в сфере профессиональной юридической деятельности, изучение словаря-минимума подязыка специальности, усвоение основных грамматических структур на базе юридической лексики; создание специальных учебно-методических пособий, обеспечивающих изучение профессионально-ориентированного иноязычного материала [1].

Опыт показывает, что профилизация всех языковых аспектов, в том числе лексики и грамматики, повышает интерес студентов к изучению иностранного языка, усиливает положительную мотивацию к его изучению.

В процессе профилизации обучения английскому языку студентов-юристов большое внимание уделяется изучению специальной юридической лексики и терминологии.

Во время работы над специальной юридической лексикой применяются следующие основные принципы: тематической обусловленности, последовательности изучения лексического материала, мотивированности обучения лексике, дидактический принцип доступности изучаемого материала, повторяемости лексических единиц при изучении идентичных реалий, систематизации лексического материала.

Принцип тематической обусловленности заключается в том, что на основе текстов, объединенных в блоки, которые коррелируют с основными дисциплинами специализаций, происходит ознакомление студентов с лексикой подязыка юридической специальности. Тематическая связанность слов обеспечивает произвольное запоминание наиболее важных с информативной точки зрения слов-терминов.

Принцип последовательности изучения лексического материала тесно связан с принципом тематической обусловленности и заключается в том, что логическое расположение изучаемых тематических текстовых блоков позволяет постепенно вводить новую профессиональную лексику. Например, тексты первого блока, посвященные проблемам государственного устройства, содержат много лексических единиц, знакомых студентам еще по школьной программе. Более узкая специализация текстового материала влечет за собой и большую наполняемость текстов новой специальной лексикой, но она лучше запоминается, поскольку у студентов вырабатываются навыки работы над усвоением лексики и возрастает мотивированность обучения иностранному языку.

Принцип мотивированности обучения лексики обусловлен непосредственной связью содержания курса иностранного языка с будущей профессиональной деятельностью студентов. Интерес к информации, сообщаемой профессионально-ориентированным юридическим текстом, является мощным мотивом-стимулом для запоминания лексических единиц, которые кодируют значимое для них содержание специальных юридических текстов.

Принцип доступности при изучении профессиональной лексики проявляется в том, что новые лексические единицы первоначально до работы над текстом вводятся в ситуативно-обусловленных, предельно простых по своей грамматической структуре мини-текстах. Работа над ними в легких по содержанию, описательных мини-текстах значительно облегчает их запоминание, снижает трудность при работе со специальными текстами.

Принцип повторяемости лексических единиц при изучении представленных в сравнительном аспекте тематических текстов также помогает лучшему закреплению подъязыка юридической специальности.

Более продуктивному и прочному усвоению профессиональной лексики способствует применение принципа систематизации лексического материала, реализуемого на практике, в составлении тематических словарей-минимумов юридической лексики и использовании интересной методики запоминания лексических единиц подъязыка юридической специальности, предложенной А.К. Крупченко [4]. Суть данной методики состоит в использовании ассоциативной памяти студентов, которые на основе полученной из текста информации формируют лексическое поле, отражающее систематические связи слов, что способствует запоминанию профессиональной лексики. Систематические связи слов изображаются графически при помощи систематических карт и рисунков различной конфигурации. Используемый в данном случае принцип наглядности активизирует зрительную память студентов и служит лучшему усвоению профессиональной лексики [4, с. 143].

В ходе экспериментальной работы по профилизации обучения английскому языку студентов-юристов большое внимание уделяется усвоению основных грамматических структур на базе юридической лексики. Данный аспект работы по профилизации обучения английскому языку студентов юридического профиля представляет значительную трудность, так как существующие в настоящее время учебники и учебные пособия отвечают требованиям профилизации в основном в плане лексики, почти не затрагивая и не отрабатывая грамматических явлений. Создавая систему упражнений для усвоения основных грамматических структур на базе юридической лексики, мы основываемся на передовом отечественном и зарубежном опыте презентации и закрепления грамматического материала, одновременно соотнося последовательность его изучения с логикой построения всего курса изучения английского языка и логикой каждой изучаемой темы. Были выявлены оптимальные соответствия изучения определенных грамматических структур на базе специальной юридической лексики с изучаемой специальной тематикой. Например, времена группы *Continuous*, означающие процесс совершения действия, изучаются одновременно с темой о принятии законов в Великобритании, США и России. Пассивный залог по своей сути лучше всего усваиваются на основе лексики, относящейся к системе судопроизводства, а модальные глаголы и времена группы *Perfect* — на основе лексики, относящейся к теме о юридической профессии, в англоязычных странах и России.

В работе над усвоением грамматических структур применяются следующие способы презентации нового материала: использование моделей, мини-текстов, оправдывающих употребление данной структуры; принцип персонализации для закрепления грамматических явлений, так как это повышает интерес обучаемых и активизирует их деятельность.

Грамматический материал излагается и усваивается при сочетании применения как метода самостоятельных выводов, при котором обучаемые сами выводят правила использования грамматических структур на основе изучения многочисленных примеров их употребления, так и традиционного метода изложения грамматики с предваряющим объяснением преподавателя.

В процессе работы над профессионально-ориентированным лексическим и грамматическим материалом в соответствии с программными требованиями используются тексты по основам специальности, довольно простые в языковом отношении, учитывая общий уровень довузовской подготовки студентов. На основе этих текстов осуществляется профессионально-ориентированное развитие навыков: чтение с целью извлечения информации; говорение; восприятие речи на слух; развитие навыков письма для подготовки публикаций и ведения переписки; знакомство с основами

реферирования, аннотирования, перевода литературы по специальности, приобретаются новые знания, связанные с будущей специальностью студентов, а также осуществляется гуманистическая направленность учебно-воспитательного процесса по профилизации обучения иностранному языку [3].

Тексты объединяются в блоки, соответствующие основным дисциплинам специализации: государственно-правовым, уголовно-правовым и гражданско-правовым. Организация текстов в соответствии с логикой изучения основных юридических дисциплин дает возможность не только последовательно изучить специальную лексику, но и привить навык работы с литературой по специальности, сообщать дополнительную информацию по специальным дисциплинам, внедрять элементы сравнительного правоведения. При прохождении каждой темы используются тексты, представляющие одинаковые реалии, связанные с юридической деятельностью в Великобритании, США и России.

Тематические текстовые блоки изучаются следуя принципу градации сложности. Градация сложности соблюдается не только при подаче лексического и грамматического материала, содержащегося в текстах, но и в содержательном плане текстов.

Вначале изучаются тематические блоки, содержащие профессионально-ориентированный страноведческий материал, более знакомый студентам, и постепенно совершается переход к незнакомым реалиям, связанным с будущей профессиональной деятельностью студентов.

В первом тематическом блоке изучаются тексты о государственном устройстве Великобритании, США и России, рассматриваются вопросы функций законодательной, исполнительной и судебной власти в этих странах.

Второй блок текстов посвящен процессу принятия закона в Великобритании, США и России.

Третий блок текстов знакомит студентов с системами судов в вышеуказанных странах.

Четвертый блок содержит тексты, посвященные профессии юриста, особенностям образования и структуры карьеры юриста в трех сравниваемых странах.

Пятый блок текстов посвящается участникам судебного процесса и описанию стадий самого процесса и следственной деятельности.

Шестой блок текстов дает представление о видах дел, знакомит студентов со спецификой возбуждения и рассмотрения гражданских и уголовных дел.

Тексты седьмого блока затрагивают проблемы преступления, виды преступлений, актуальные для современного общества вопросы роста преступности.

Восьмой блок включает тексты о борьбе с преступностью и наказании за совершенные преступления.

Девятый блок текстов касается вопросов классификации права в Великобритании, США и России.

Десятый блок включает тексты о правах человека, деятельности различных международных организаций, защищающих права человека.

Блочное структурирование профессионально-ориентированного учебного материала дает возможность установить структурно-логические связи между иностранным языком и специальными дисциплинами [3].

Такое расположение текстового материала способствует интеграции целей изучения английского языка с целями изучения специальных дисциплин [2].

Направленность работы над лексическим и грамматическим материалом на будущую профессиональную деятельность студентов создает мотив-стимул к изучению иностранного языка, облегчает процесс профессионально-ориентированной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков : учебное пособие для филологических факультетов вузов. — М. : Высшая школа, 1981. — 199 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования : сборник научных трудов. — Минск : Вышэйшая школа, 1991. — 148 с.
3. Тарасова, Т.И. Особенности использования английских юридических текстов в учебном процессе // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. — М. : Изд-во МГУ, 2000. — Вып. 4. — С. 115—116.
4. Kroupchenko, A. Law in Russia, Internationalization of Law. — М. : Vneshmaltigraph, 1999. — 188 p.

Н.Г. Шахтаминская

Беглость речи как методический феномен

Цель данной статьи — рассмотреть понятие беглости речи с точки зрения лингвистики, методики и психологии, указать содержательные характеристики этого методического феномена и пути формирования беглой устной речи на иностранном языке.

В методике преподавания иностранного языка проблема овладения устной речью остается актуальной по сей день. Возрастающая потребность в способных свободно общаться на иностранном языке специалистах обуславливает нацеленность обучения иностранному языку на формирование коммуникативной компетенции, которая, согласно концепции С. Савиньона, основывается на системе психологических, лингвистических и методических характеристик [14].

В общеевропейской системе уровней владения языком беглость речи является одним из основных уровней, определяющих самую высокую степень функционирования коммуникативной компетенции.

Содержание термина «беглость речи» до сих пор не раскрыто полностью, так как в работах методистов нет однозначного толкования успешности владения устной речью. С этим понятием ассоциируется «беглость речи». Тем не менее, очевиден тот факт, что беглость речи — сложный методический феномен, который наряду с другими качествами связной речи позволяет говорить об эффективности общения вообще и учебного процесса, в частности.

Многие авторы, исследующие вопросы преподавания иностранных языков, выделяют беглость речи как показатель сформированности умений и навыков говорения. И.А. Зимняя, А.А. Акишина, О.Е. Коган и другие называют беглость речи критерием, который включает в себя целый ряд других критериев и является финальной характеристикой профессионального общения на иностранном языке. Этот критерий предполагает лексическую и грамматическую чистоту речи, ясность высказывания, его стилистическую адекватность и т.д. [1 ; 5].

П. Леннон дает два определения беглости речи. В узком смысле он представляет беглость речи как критерий оценки аспекта говорения, в широком смысле он говорит о беглости речи как о неотъемлемом компоненте любого вида речевой деятельности [9].

Независимо от трактовки содержания термина «беглость речи», практически все авторы выделяют такие ее качества, как скорость, плавность и правильность. Однако когда речь идет о других отличительных характеристиках беглой речи, будь-

то чтение или говорение, мнения авторов расходятся. Сказанное касается сопоставления таких характеристик, как спонтанность речи, подготовленность и неподготовленность высказывания.

Х. Хаммерли, С. Брамфит, Р. Хартман, Ф. Сторк и другие противопоставляют беглость речи ее правильности, в то время как Д. Вуд, Н. Сегаловиц, Дж. Браун, Д. Берн и другие выделяют правильность речи как неотъемлемый компонент беглости речи наряду с другими компонентами [9 ; 12 ; 16, с. 201 ; 19, с. 574].

Сопоставление существующих в зарубежной и отечественной литературе определений беглости речи дает нам возможность говорить о беглости речи как о совокупности определенных умений (Д. Плат, Х. Вебер, Дж. Ричардс, С. Филмор, С. Брамфит, А. Алхазидзе и другие).

Для определения этих умений Н. Сегаловиц, Р. Хартман, Х. Вебер, Дж. Ричардс, М. Маккарти и другие соотносят характеристики беглости речи на родном и иностранном языке. Определяя уровень речевой коммуникации, беглость характеризует речь как интонационно, грамматически и лексически правильную, наиболее приближенную к естественной речи носителей языка.

По мнению Н. Сегаловиц, человек, который бегло говорит на языке, обладает богатым лексическим материалом [16, с. 200]. Объем продуцируемой информации при беглой устной речи свидетельствует как о количестве, так и о качестве используемого материала.

Несколько особняком стоит определение З.М. Цветковой, которая объединяет навыки и умения, используемые при беглой речи, в единое неразрывное целое, считая, что самостоятельное выражение мыслей и чувств средствами неродного языка свидетельствует не только о владении синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов, которая всегда специфична и в большей степени не совпадает с сочетаемостью в родном языке.

До сих пор мы говорили о беглой устной речи, приводя мнения авторов, которые ставят *умения* во главу угла, предполагая, что именно они определяют уровень владения языком, успешность владения речью, и являются показателями сформированности компетенций. Этим авторам несколько противоречат другие ученые, считающие, что именно сформированность *навыков* характеризует беглость речи.

А.А. Алхазидзе считает, что беглость речи указывает, насколько автоматизированы у обучающихся навыки говорения в естественных ситуациях общения [2, с. 113]. Существуют различные точки зрения на степень автоматизации речевых навыков. Большинство авторов, определяющих беглость речи, говорят о непроизвольности речевого порождения, так как автоматизация навыков ведет к переключению внимания с формы на содержание, что также способствует беглости речи (Р. Хартман, Ф. Сторк, Р. Шмидт). Р. Шмидт отмечает, что когда психологический процесс планирования и продуцирования речи проходит без особых трудностей, говорящий нацелен на эффективную коммуникацию [9]. Непринужденность в общении, быстрая реакция, характерные для беглой речи, сочетаются с такой характерной чертой беглости речи как скорость. Согласно мнению Л. Андерсон, К. Левелл, Р. Шмидт, скорость, быстрая реакция и другое не присущи контролируемому речевому процессу, так как при контролируемом высказывании темп часто замедляется [13]. Необходимо отметить, что темп речи замедляется не только потому, что навыки не достаточно автоматизированы, но и в тех случаях, когда навыки автоматизированы, а речевые паузы связаны не столько с формой, сколько с содержанием высказывания.

Безусловно, скорость, речевые паузы, степень сформированности навыков оказывают влияние на организацию речи, но вопрос о том, являются ли они критериями беглой речи, остается открытым.

Несомненно, каждая коммуникативная ситуация требует от ее участников реализации определенных коммуникативных намерений. Тем самым Б. Фрид, Н. Сегаловиц, А. Хик, отмечая длительный характер речи, рассматривают речевые паузы и паузы колебания как немаловажный фактор эффективности беглости речи [9, с. 135 ; 17, с. 180].

Неотъемлемое свойство беглости речи заключается в умении моментально принять решение при трансформации идей и информации одного языкового уровня в представления на другом языковом уровне, но быстрота реакции не противоречит тому, что эффективная коммуникация — всегда контролируемая коммуникация. Контролируемый процесс порождения высказываний поддерживает соответствие высказывания коммуникативному намерению, что и является задачей «беглости речи», хотя, в этом случае, скорость высказывания может быть не велика [15, с. 201].

Сказанное приводит к выводу, что такие критерии как скорость речи и ее непринужденность являются факультативными характеристиками беглой речи.

Говоря о таких особенностях организации устной речи, как ограниченность во времени, отсутствие внешних импульсов, ассоциативное развертывание высказываний, мы сталкиваемся с таким понятием, как спонтанность речи. Некоторые авторы предполагают, что беглость речи — это одно из свойств спонтанной речи. А.А. Алхазисвили считает, что беглость речи указывает на то, насколько автоматизированы у обучающихся навыки говорения в естественных ситуациях общения [2, с. 113]. Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина определяют беглость речи как способность к формированию длительных спонтанных высказываний в соответствии с характером разговорной речи [3]. К. Нэйр заявляет, что беглость речи невозможна без способности спонтанного порождения высказываний [11].

Остается неясным, что должно быть спонтанным в процессе порождения высказывания: форма высказывания, его содержание, либо и то и другое одновременно. Дело в том, что беглость речи в немалой степени определяется реакцией говорящего, читающего и слушающего, его опыта, умения ориентироваться в меняющейся коммуникативной ситуации, поэтому необходимо отказаться от трактовки терминов «спонтанность речи» и «беглость речи» как синонимичных понятий, так как характер протекания так называемой спонтанной речи может быть качественным и одновременно некачественным, так как речь может быть спонтанной, но не беглой, либо беглой, но отнюдь не спонтанной.

Количественная сторона беглости речи включает:

- частоту речи (speech rate);
- частоту пауз (pause rate);
- постановку пауз (pause position).

При этом частота речи определяется количеством слов, сказанных за определенный промежуток времени [13].

Значение пауз в потоке речи велико потому, что они позволяют увидеть навыки и умения в говорении. Паузы на границах высказываний являются индикаторами естественности речи говорящего [13].

«Спонтанность речи» и «беглость речи» — понятия разноплановые, которые могут лишь дополнять друг друга в процессе коммуникации, но не подменять друг друга.

По мнению С. Брамфита беглость речи должна рассматриваться как естественный продукт языка и относиться к четырем основным способностям человека: психомоторным, познавательным, эмоциональным и эстетическим. Беглость речи — продуцирование и восприятие высказываний, при которой не возникает трудностей в общении [9].

Рассматривая беглость речи как методический феномен, необходимо затронуть проблему соотношения беглости речи и ее нормативности или правильности. Дело в том, что некоторые методисты полагают, что упор на высокий уровень нормативности речи отрицательно влияет на беглость речи, в то время как высокий уровень беглости речи отрицательно влияет на нормативность речи [2, с. 101—102].

Такое положение дел существует там, где контроль умений в устной речи сводится к учету ошибок в грамматике, лексике и произношении, в то время как из поля зрения преподавателей выпадают такие качества речи, как правильная ее организация, сложность высказывания, его разнообразие, правильное и уместное употребление единиц в акте коммуникации.

Большинство авторов склонны считать, что такие качества речи, как правильность и беглость существуют независимо друг от друга. Дж. Ричардс придерживается мнения, что способность порождать грамматически правильные высказывания, далеко не обязательно свидетельствует о беглой устной речи и эффективности письменной речи [9]. Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина, определяя беглую речь, призывают не обращать внимание на возникновение более или менее грубых грамматических, лексических и фонетических ошибок [3].

И все же мы склонны согласиться с теми методистами, которые не противопоставляют беглость и нормативность речи, считая, что оба фактора увеличивают степень эффективности высказывания.

Основу коммуникативных качеств речи, по мнению Б.Н. Головина, С.И. Виноградова, О.В. Платоновой и других составляет правильность. «Нет правильности — не могут «сработать» другие коммуникативные качества — точность, логичность, уместность и т.д.» [4, с. 41]. Единство этих двух понятий является методическим условием формирования коммуникативной компетенции.

Предполагая, что беглость речи является одной из составляющих эффективности речевого высказывания, Я.М. Колкер и Е.С. Устинова говорят об эффективности уместности, достаточности и той степени правильности, которая обеспечивает успешность достижения цели [6, с. 64]. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов, что, как видно из вышесказанного, и является критерием беглости речи.

По мнению Г. Колшанского, И. Бима, О. Каде, И. Ревзина, В. Розенцвейга, В. Комиссарова и других, адекватность высказывания коммуникативной ситуации также является качественной характеристикой речи, если в нем сочетаются следующие экстралингвистические факторы: личность коммуникантов, их опыт, социальное положение, которые оказывают влияние на коммуникативное намерение говорящего. В свою очередь, участнику акта коммуникации необходимо владение экстралингвистической информацией, то есть знание предмета и коммуникативной ситуации.

Говоря о качественных характеристиках беглости речи, следует отметить такие качества как:

- 1) богатство речи (*lexical richness*);
- 2) разнообразие речи (*variation*);
- 3) лексическая точность (*lexical accuracy*);
- 4) лексическая экономность (*lexical economy*);
- 5) лексическая сложность (наличие в речи идиом, фразовых глаголов, двусоставных слов и т.д. — *complexity*);
- 6) метафоричность (*metaphoricity*) [13, с. 11].

Богатство речи отдельного человека определяется тем, каким арсеналом языковых средств он владеет и насколько умело руководствуется содержанием, темой и задачей высказывания, пользуется ими в конкретной ситуации: разнообразие используемых морфологических форм, синтаксических конструкций.

Точность предполагает тщательность оформления высказываний, логичность отдельных частей высказывания, а также отсутствие двусмысленности [6, с. 61].

Ненужные повторения, многословие лишают речь силы, выразительности, ослабляют выражение мысли. Такое качество речи, как лексическая экономность, становится незаменимым в решении определенных коммуникативных задач, возникающих в потоке речи.

Такие качества речи как лексическая сложность и метафоричность способствуют выразительности речи. Я.М. Колкер и Е.С. Устинова понимают под правильностью речи не только лексико-грамматическую норму, но и идиоматичность высказываний, которая может быть яркой, образной или, напротив, незаметной [6, с. 59].

Характеризуя речь говорящего как качественную, целесообразно исходить из разнообразия типов коммуникативных ситуаций, ролей участников общения, функций их взаимодействия. Речевое взаимодействие является достаточно гибким, если в общении обеспечивается взаимопонимание, органично сочетаются речевые и неречевые коммуникативные средства, высока переключаемость и динамика речевых действий обучаемых.

Как правило, именно качественные характеристики продуктивной речи обучающихся являются существенными в оценке результативности и успешности общения. Я.М. Колкер и Е.С. Устинова пришли к выводу, что отдельные требования к эффективному общению присущи любой коммуникативной ситуации (уместность, достаточность, правильность), другие же необходимы в одних ситуациях и факультативны в других (точность, выразительность, экономность) [6, с. 59].

Использование в речи вышеперечисленных качеств позволяет нам говорить об уровне сформированности коммуникативной компетенции, и следовательно об эффективности общения.

Исходя из вышеизложенного, можно определить *беглость речи* как *многокомпонентный методический феномен, качественные и количественные характеристики которого не только не противоречат друг другу, но и взаимообуславливают друг друга, причем эти характеристики предполагают высокий уровень сформированности навыков и умений, обеспечивающих коммуникацию в меняющихся условиях, — уровень, требующий не столько скорости, сколько естественности речи как проявления целого ряда количественных характеристик (частота речи, частота и уместность пауз), не столько эффективности высказывания, сколько его успешности, при которой процессы продуцирования и понимания речи происходят без нарушения связности высказывания, а также без нарушения правильности речи и ее информативности.*

Соблюдение всех норм литературного языка способствует развитию беглости речи, что в свою очередь является показателем уровня владения устной речевой деятельностью.

Мы предполагаем, что обучение беглости речи должно вестись на всех этапах обучения иностранному языку в языковом вузе, в том числе и на начальном этапе, хотя некоторые методисты считают, что обучение беглости речи следует начинать только на старших курсах обучения иностранному языку. Х. Хаммерли считает, что акцент на лингвистическую правильность речи на начальном и среднем этапах обучения иностранному языку приведет к достижению требуемых результатов, тем самым плавно перетекая в беглую правильную речь на старших курсах [3; 7]. Если на младших курсах мы не будем обращать внимание на такие характеристики устной речи как содержание, естественность, понятность, являющимися результатом точного выражения мыслей, правильного темпа, опирающиеся на языковую экономию, правильность и стилистическую эффективность, то и на старших курсах речь студентов не будет обладать этими характеристиками. Иное дело, что на старших курсах все вышеперечисленные качества будут совершенствоваться.

Итак, из данной статьи следует, что методический феномен беглости речи представляет собой совокупность количественных и качественных характеристик, без которых невозможно эффективно обучать иностранному языку. Беглости речи следует обучать системно, начиная с начального этапа, и такое обучение носит концентрический характер.

Список использованной литературы

1. Акишина, А.А. Учимся учить. Для преподавания русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Коган. — М. : Русский язык, 2002.
2. Алхазишвили, А. А. Основы овладения устной иноязычной речью. — М., 1988.
3. Балыхина, Т.М. Особенности оценивания звучащей речи / Т.М. Балыхина, М.С. Нетесина [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.testor.ru/files/Confere-rens/probl_ur_vlad/Netesina.doc
4. Головин, Б.Н. Основы культуры речи. — М. : Высшая школа, 1998.
5. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М. : Просвещение, 1985.
6. Колкер, Я.М. «Эффективность высказывания» как многокомпонентное понятие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова // Иностранные языки в высшей школе. — 2005. — Вып. 2. — С. 59—65.
7. Guillot, M.-N. Fluency and its Teaching. — Clevedon : Multilingual Matters, 1999.
8. Kawauchi, C. Developing oral fluency in second language narratives. FLEAT III conference presentations. Retrieved from the Web August, 12, 2000 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://web.uvic.ca/hrd/fleat3/cptalkfri.html#j10>
9. Brown, J.D. Promoting fluency in EFL classrooms. University of Hawai'i at Manoa [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.jalt.org/pansig/2003/HTML/Brown.htm>
10. Hieke, A.E. A Componential approach to Oral fluency Evaluation // The Modern language Journal. — 1985. — Vol. 69 (2). — P. 135—142.
11. Kev Nair Fluency: The English Fluency Encyclopedia [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.fluency.com/theapproach.asp>
12. Lim Son Lan Fluency and Accuracy in Spoken English — Implications for classroom practice in a bilingual context // The English Teaching. — 1994. — Vol. XXIII.
13. Raddaoui, A.H. Fluency: A Quantitative and Qualitative account // The Reading Matrix. — 2004. — Vol. 4 (1) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.readingmatrix.com/articles/raddoui/article.pdf>
14. Savignon, S.J. Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning. Reading. — MA : Addison-Wesley, 1983.
15. Segalowitz, N. Access Fluidity, Attention Control, and the Acquisition of Fluency in a Second Language // TESOL Quarterly. — 2007. — 41 (1). — P. 181—186.
16. Segalowitz, N. Automaticity and attentional skill in fluent performance. In Riggensbach / N. Segalowitz, B.F. Freed ; Perspectives on fluency. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2000. — P. 200—219.
17. Segalowitz, N. Context, contact and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad contexts // N. Segalowitz, B.F. Freed // Studies in Second Language Acquisition. — 2004. — 26 (2). — P. 173—199.
18. Schmidt, R. Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency // Studies in Second Language Acquisition. — 1992. — № 14. — P. 357—385.
19. Wood, D. In search of Fluency: What is it and how can we teach it? // The Canadian Modern Language Review. — 2001. — № 57 (4). — P. 573—589.



Р а з д е л II

АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В СИНХРОННОЙ И ДИАХРОННОЙ ПЕРСПЕКТИВАХ

В.В. Визаулина

Понятие «номинативное поле» в когнитивном аспекте

Теоретический анализ многочисленных работ, посвященных изучению и описанию различных видов полей, показал, что термин «номинативное поле» в этих работах не встречается [4; 12]. Лишь в отдельных статьях авторы используют данное понятие, но не дают точного определения и оснований для оперирования этим термином [9, с. 106—109]. Целью данной статьи является определение понятия «номинативное поле» и теоретическое обоснование необходимости его введения с позиций когнитивной лингвистики.

На наш взгляд, необходимость введения термина «номинативное поле» диктуется целым рядом соображений, среди которых, в первую очередь, важно отметить следующие.

Поскольку поле в современном понимании представляет собой когнитивный конструкт, использование уже существующих в традиционном языкознании терминов с компонентом «поле» в их составе представляется не совсем правомерным. Действительно, семантическое поле едва ли может быть взято за основу при определении понятия «номинативное поле», поскольку семантический аспект, приближающийся скорее к семасиологическому (внутреннеструктурному) подходу, рассматривает содержательную сторону языковых единиц с точки зрения формирования их внутрисистемных значимостей и механизма семантического распространения слов и словосочетаний [11, с. 19]. Иными словами, семантический подход, который по сути является направлением структуральной парадигмы, ориентирован на «внутриязыковой контекст, то есть синтагматические и парадигматические отношения между языковыми знаками внутри языковой системы» [1, с. 57]. В силу того, что процесс и результаты именования, обозначения реальной действительности языковыми знаками обусловлены, прежде всего, основными компонентами гносеологической ситуации «мышление — язык — предметный мир» [11, с. 19], при определении понятия номинативного поля следует исходить из положения о том, что язык, «его номинативная подсистема представляет не только суть лингвистическую информацию, но и оязыковленные закономерности человеческой интериоризации окружающего мира» [8, с. 7]. Этот важнейший принцип когнитивной лингвистики В.Г. Гак образно сформулировал так: «Все идет от действительности через мысль в язык, и все от языка возвращается через мысль в действительность» [2].

Следовательно поле как семантическое явление не совсем правомерно брать за основу при определении понятия номинативного поля, так как при таком подходе из трехчленного единства «действительность — мысль — язык» исключается, на наш взгляд, одна из важнейших для когнитивной лингвистики составляющих — «действительность».

С другой стороны, функциональный подход, в частности функционально-семантические поля А.В. Бондарко, находит точки соприкосновения с когнитивизмом, в пользу чего свидетельствует следующее замечание Л. Дэжэ: «В универсальный семантический компонент грамматики имеет выход семантическая категория, под которой имеются в виду основные инвариантные категориальные признаки, выступающие в тех или иных вариантах в языковых значениях... Функционально-семантическое поле и лежащая в его основе семантическая категория» относят концепцию А.В. Бондарко к когнитивному подходу [3, с. 46].

Однако понятие функционально-семантического поля, на наш взгляд, не может быть положено в основу интерпретации номинативного поля в силу того, что вышеобозначенный инвариантный семантический признак имеет грамматическую природу.

Вместе с тем представляется, что термин «номинативное поле» должен быть использован главным образом применительно к лексике, поскольку лексические единицы — слова и словосочетания — традиционно относят к основным номинативным средствам языка.

В итоге можно заключить, что, поскольку ни одно из существующих понятий поля в полной мере не отвечает обязательному условию его интерпретации как когнитивного феномена, представляется необходимым ввести новый термин, удовлетворяющий этому требованию, и таковым, как нам кажется, является «номинативное поле».

Выбор данного вида поля обусловлен в первую очередь определяющей ролью процесса номинации в установлении связи между миром действительности и миром языка, предметом и выбранной для его обозначения языковой единицей. Установлено, что существует прямая зависимость между номинацией и духовной культурой народа, его традициями и обычаями, на что указывал еще М.М. Покровский, который первым продемонстрировал и объяснил «челночную» операцию между номинативным процессом и осмыслением действительности, то есть между концептуальной и языковой картинами мира [7].

Таким образом номинативное поле способно показать устройство языковой картины мира как части существующего в сознании индивида целостного (глобального) образа мира, получившей означивание с помощью языковых единиц.

Очевидно, что в основе термина «номинативное поле» лежат два основных лингвистических понятия «поле» и «номинация», однако содержание данного терминологического словосочетания не сводится к простой сумме значений составляющих его компонентов, но может быть выведено, как мы полагаем, на основе анализа этих понятий.

Общеизвестно, что поле представляет собой совокупность лексических единиц, связанных определенными взаимоотношениями и образующих сложное структурное целое [4; 12].

При определении понятия «номинативное поле» мы также исходим из положения о том, что номинация — «образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, то есть служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений» [6, с. 336]. Поскольку термин «номинация», как и многие другие лингвистические термины, принадлежит к числу многозначных, сам термин, а также отдельные «участки» вышепредставленной его дефиниции нуждаются в некотором пояснении.

Во-первых, термин «номинация» может употребляться в динамическом аспекте, обозначая процесс наименования, и в статическом, обозначая результат, само наименование. Мы полагаем, что данный термин можно использовать в обоих зна-

чениях не дифференцированно, поскольку разделяем точку зрения о том, что «в мыслительной деятельности и без того нечеткие грани между процессом и результатом часто стираются и без ущерба для понимания один и тот же термин может употребляться в обоих смыслах» [10, с. 232].

Во-вторых, в аспекте содержания понятие номинации вслед за авторами фундаментального труда «Языковая номинация. Виды наименований» трактуется нами как «обозначение всего отражаемого и познаваемого человеческим сознанием, всего сущего или мыслимого: предметов, лиц, действий, качеств, отношений и событий» [10, с. 234]. Иными словами, в вопросе об интерпретации понятия номинации в содержательном аспекте мы разделяем точку зрения Е.С. Кубряковой, согласно которой фрагменты действительности, получающие названия в акте номинации «могут принадлежать миру внешнему и внутреннему, они могут составлять принадлежность мира действительного и мира вымышленного, выдуманного» [5, с. 36].

В-третьих, термин «номинация» требует пояснения с точки зрения средств, способных реализовывать номинативную функцию. Расширенное понимание языковой номинации дает основание относить к средствам номинации не только лексические единицы, но и «любые не подвергшиеся десемантизации элементы языковой системы, служащие для обозначения объектов, связей, качеств, отношений» [10, с. 237]. Формальный аспект номинации должен быть представлен главным образом лексическими единицами (словами и словосочетаниями), которые, как было отмечено выше, обычно относят к основным номинативным средствам языка.

Опираясь на вышеизложенные теоретические положения, представляется возможным определить понятие «номинативное поле» как совокупность однословных и несколькословных номинаций / номинативных единиц, служащих для названия и вычленения некоторого фрагмента действительности и формирования соответствующего концептуального представления о нем, а также связанных определенными взаимоотношениями и образующих сложное структурное целое.

Список использованной литературы

1. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика. — Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. — 123 с.
2. Гак, В.Г. Русская политическая метафора : материалы к словарю // Вопросы языкознания. — М. : Наука, 1993. — № 3. — С. 136—140.
3. Дэжэ, Л. Функциональная грамматика и типологическая характеристика русского языка // Вопросы языкознания. — М. : Наука, 1990. — № 2. — С. 42—57.
4. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография. — М. : Наука, 1976. — 356 с.
5. Кубрякова, Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. — М. : Наука, 1986. — 159 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
7. Покровский, М.М. Избранные труды по языкознанию. — М. : Изд-во АН СССР, 1959. — 382 с.
8. Селиванова, Е.А. Когнитивная ономазиология : монография. — Киев : Фитосоциумцентр, 2000. — 248 с.
9. Таранова, Е.В. Категоризация цветообозначений в современном английском языке (на материале сложных слов и словосочетаний) // Когнитивные аспекты языковой категоризации : сборник научных трудов. — Рязань, 2000. — С. 106—109.
10. Языковая номинация. Виды наименований. — М. : Наука, 1977. — 358 с.
11. Языковая номинация. Общие вопросы. — М. : Наука, 1977. — 359 с.
12. Щур, Г.С. Теории поля в лингвистике. — М. : Наука, 1974. — 256 с.

Лексическая репрезентация концепта «героизм» в русской и английской языковых картинах мира

Представления о природе и сущности героизма укоренены в коллективном бессознательном и являются универсальными для всех людей, поэтому не исключается возможность отличия данных представлений в культурах разных народов [3, с. 76]. Национальные различия в понимании героизма выражаются через типичные и повторяющиеся образцы героического поведения представителей того или иного народа, которые, без сомнения, находят отражение в продуктах языкового народного сознания, в первую очередь, на уровне лексики.

Известно, что семантическое значение слов, представляющих лингвокультурный концепт в языке, раскрывает обыденные представления о содержании понятийного блока концепта [1, с. 56—60; 2, с. 434].

Сопоставительный анализ русской и английской героической лексики позволил выявить общие и национально специфические обыденные представления о качествах, характерных для героя, и формах героического поведения в русской и английской культурах [1—8]. В ходе анализа были описаны наименования людей, обладающих героическими качествами, а также сферы деятельности, в которых проявляется героическое поведение. Помимо этого были установлены наиболее близкие и несовпадающие по значению слова в рамках русской и английской героической лексики.

В результате анализа выяснилось, что герой, как в русскоязычной, так и в англоязычной культуре, — это *мужественный / courageous, отважный / valiant, храбрый / brave* и *смелый / bold* человек, который не боится *опасности / fearless*. Он *уверен в себе / confident, решителен / determined, обладает силой воли / having strong will*, что помогает ему не отступать перед трудностями, встающими на его пути. Герой *благороден / noble, действует во имя людей / selfless* и *своей родины / patriot*, и ради них *готов пожертвовать своими личными интересами / self-denying*. Согласно проведенному анализу, как русскому, так и английскому герою свойственно *безрасчуждство / foolhardiness, беспечность / recklessness* и *пренебрежение опасностью / daring*. Относительно национальных специфических героических качеств необходимо заметить, что в англоязычных толковых словарях не нашли отражения такие определения, зафиксированные в русскоязычных источниках, как *отчаянность* и *неистовство, стойкость, самопожертвование в критической обстановке*. Лакунарными по отношению к русскоязычной культуре оказались следующие качества, характерные для английских героев: *activity* (активность), *energy* (энергичность), *initiative* (инициативность), *love of fun and adventure* (любовь к веселью и авантюрам), *being pleased with oneself* (довольство собой), *the desire to impress people and cause their admiration* (желание произвести впечатление на людей и вызывать их восхищение).

Что касается наименований людей, обладающих героическими качествами, то здесь следует отметить, что как в русскоязычной, так и в англоязычной культуре для обозначения храбрых, мужественных и отважных людей существуют сходные и национально специфические названия. Так, в обеих исследуемых лингвокультурах присутствуют совпадающие лексемы *герой / hero, смельчак / dare-devil, храбрец / brave*. Характерными только для русскоязычной культуры оказались такие наименования, как *молодец* — обозначение героя в поэтической речи, *рубака* — храбрый и отважный человек, мастерски владеющий холодным оружием, *хват* — бойкий, ловкий, удалой, полный молодечества человек. Среди англоязычных наименований героев, не нашедших полного или близкого соответствия в русскоязычной культуре, следует отметить разговорную лексему *goodie*, обозначающую положительного ге-

роя книги или фильма, лексему *protagonist*, называющую одного из самых важных людей, принимающего участие в соревновании, битве или борьбе, а также лексему *superman* — человека, обладающего необычайными способностями или силой.

Согласно русским и англоязычным словарным определениям, героическое поведение проявляется через свершение *мужественных / courageous, храбрых / brave, смелых / bold, отважных / valiant, самоотверженных / self-sacrificing* поступков. Движущей силой его поведения является *желание помочь людям / the desire to help people*, ради чего он готов *пожертвовать своими личными интересами и потребностями / willingness to sacrifice one's own interests and needs*. Как показал анализ, русские и английские герои в некоторых случаях проявляют *показную* или *безудержную* и *безрассудную смелость / audacity and daring*. Национально специфичными формами поведения в рамках сопоставляемых лингвокультур следует назвать *наигранную, лихую смелость, соединенную с бойкостью, надежду на авось в опасной ситуации* и *готовность пожертвовать собственной жизнью ради других* представителей русскоязычной культуры. Людям, воспитанным в англоязычной среде, в большей степени свойственно энергичное и уверенное поведение — *energetic and confident behaviour*, при котором проявляется физическая, умственная, моральная сила и сила характера — *physical mental and moral strength*, а также поведение, которое подвластно самоконтролю — *self-control*.

В результате анализа удалось установить, что ситуации, в которых проявляется героическое поведение, возникают как в *военное*, так и в *мирное* время. На войне человек совершает подвиги, связанные с защитой Отечества от врагов, а в мирное время, согласно словарным определениям, человек может показать себя героем, *спасая людей и помогая им в чрезвычайных ситуациях, спорте*, а также добиваясь значительных результатов в области *культуры и искусства*.

Список использованной литературы

1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды : в 2 т. — Т. 1 : Лексическая семантика. — М. : Языки русской культуры, 1995. — 472 с.
2. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков. — М. : Языки русской культуры, 1999. — 780 с.
3. Литературные архетипы и универсалии / под ред. Е.М. Мелетинского. — М. : Изд-во Российского государственного гуманитарного университета, 2001. — 433 с.

Список лексикографических источников

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 2003. — 1536 с.
2. Даль, В. Словарь живого великорусского языка : в 4 т. — М. : ТЕРРА-TERRA, 1994.
3. Словарь русского языка : в 4 т / АН СССР ; институт русского языка ; под ред. А.П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Русский язык, 1981.
4. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / сост. В.В. Виноградов [и др.] ; под ред. Д.Н. Ушакова. — М. : Русские словари, 1994.
5. Collins Cobuild Essential English Dictionary. HarperCollins Publishers. — L., 1991. — 948 p.
6. Longman Dictionary of Contemporary English. — Harlow : Longman, 2005. — 1303 p.
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby, A.P. Cowie, A.C. Gimpson. — Oxford University Press, 2004. — 1541 p.
8. Webster's New World Dictionary. Third College Edition. — NY : Macmillan, 1996. — 882 p.

**Трактовка авторского неологизма «сноб»,
введенного У. Теккереем, в русской традиции
(On the Varieties of the Image «Snob»:
Russian Responses to Thackeray's Coinage)**

This paper is an attempt to look at Thackeray's coinage through Russian eyes, to present literary interpretations which may have faded from contemporary consciousness and are placed in a different cultural environment. Much of the substance of the concept 'snob' lay latent in Russian culture until it actually resurfaced in the 1850s. In some respects, the Russian conscience brought up on the traditions of the «natural school» was very sensitive to Thackeray's works. Thackeray, like Dickens, proved himself to be a truthful artist of social vices, an implacable opponent of social injustices. The author, ready to attack the humbug and snobbery of the ruling classes, as well as the cant of social reformers, corresponded to a well-established tradition of Russian literary criticism. The usual attitude towards him in the 1850s was one of respect and admiration. Thackeray's individual images had impact on the understanding of 'Englishness'. The series of customary French images and notions such as «elegance, gentillesse... Sue... Guizot» dimmed before the chain of new English phenomena «comfort, gentleman, humour, plaid, Thackeray, Macaulay» [10]. A Russian perception of England was enriched by the knowledge of English literature. Visions of Englishness that immediately crossed the mind, according to G.P. Danilevsky, a Russian and Ukrainian author, who travelled in London in April 1860, were «Dickens, Thackeray, London mysteries, London thieves, the Thames, John Russell, Palmerston, Napier, Victoria» [3].

The sign of another cultural memory — snob — was interpreted through linguistic, literary and political factors. The first much-abridged translation of «The Book of Snobs» appeared as a supplement to a left-wing journal *Sovremennik* (*The Contemporary*, November-December 1852). Censorship led to numerous omissions and cuttings, and the chapters on snobs royal, aristocratic, clerical and military were removed. Also, the chapters on political snobs absent in a separate English edition (1848) which was obviously the source for the Russian translator were missing. The remaining chapters lacked vigour but were to the liking of the reading public and stimulated a number of imitations. The Russian title *Angliiskiy Snobsi* contained an erroneous transliteration. The translator V. Butuzov took the plural form 'snobs' for a single one. Contemporaries didn't notice the mistake and a new word 'snobs' became frequent in Russian periodicals of different trends. «The ear of our readers has already got accustomed to this charming word. It has civic rights in our language and is used even by poets», one of the critics assured readers [7; 13]. Another reviewer grieved over the fact that the new, quite monstrous word, absolutely unnecessary, was being vainly squeezed into the Russian language [16]. (Later it was reported that the origin of the word «snob» may be traced to German University jargon [18]). Various types of native snob appeared fleetingly in reviews and fiction. A.F. Pisemsky wrote a story *A Braggart* with the subtitle «One of Our Snobs». For young Leo Tolstoy, all contemporary literature was the endless tale of snobs and Vanity [17]. Some critics reproached writers that «home» snobs (*Essay on Fops* by I. Panayev was meant) were inferior to the original creations and had none of the variety that enlivened Thackeray's book [8].

«To know what a snob is one ought to look into the mirror», *Biblioteka dlya chtenya* (*Library for reading*) suggested [1]. In the initial phase of its existence in the Russian language, the word snob connoted vanity, arrogance in a thousand nuances. Snobbery was «in enmity with sympathy, love, frankness and innate kindness». «The tribe of snobs

<...> had existed thousand years before, it would exist for centuries to come and have innumerable definitions» [9]. Thackeray gave those gentlemen an inviolable title and had conquered the land of snobs as Cortés won the great part of America discovered not by him [4].

The movement of the peculiar image 'snob' through different historical contents in Russia was not infrequently governed by political and social issues. The Crimean War (1853—1856) was reflected distinctively in the Russian perception of Thackeray's works, which had always been subject to the ebb and flow of political appreciation. Intellectuals, both right and left wing, welcomed the satirical bite of *The Book of Snobs*; they magnified the unattractive features of the English state system and used Thackeray's novels for obvious propaganda purposes. Sometimes translators adapted the original book as a platform for the statement of opinions which otherwise might have been reprehensible. The translation of the *Book of Snobs* made by L.Golenischev-Kutuzov in 1859 seemed to answer the mood and atmosphere of the Russian society before the Abolition of Serfdom (1861). The translator believed that the concept of 'snobbishness' corresponded to the Russian notion «mishura» (trumpery) and entitled his variation on Thackeray as *Kniga Mishuri*. The equivalent provided reflected the translator's misunderstanding of the implications of the Thackerayan word 'snob', but Golenischev-Kutuzov considered it lawful to be light years away from what the British author had intended. It was quite natural for the Russian mediator to fill his translation with numerous Russian parallels, famous characters from Russian literature, such as Gogol's Chlestakov, Plushkin, etc. The degree of distortion of the original was certainly inadmissible, but the mediator pursued his own aims: to insert into an unsuspecting chapter «Snobs and Marriage» a nine-page argument for the ability of a «new-born mercantile civilization» in Russia to satisfy people's requirements and hopes.

Only at the end of the nineteenth century the complete translation of *The Book of Snobs* without cuttings and omissions due to arbitrary censorship appeared in Russia [14]. The word 'snob', firmly rooted in the Russian language and literature, defined a person who unduly esteems social position, wealth and considers himself a repository of high intelligence and refined tastes. V.Brusov in his essay *From my life* recalls his youth: «Imagining the ideal appearance in frame of a snob I tried to get rid of the timidity and shyness and fussiness of my early youth. I began to teach myself to be cheeky and quick-witted» [2]. For Brusov snobbery acquires a new shade of impertinence and rudeness in behaviour.

The twentieth century witnesses a certain limitation of meaning in the Russian word snob. The idea «to look down on someone» becomes prevailing. «The subject of snobs» resurfaces in the works of prosaists and poets and is articulated in a series of images.

Thus the snob visitors of an art exhibition in S.N.Sergeev-Thenski's novel *Cannons are moved out* (1944) consider the main rule of etiquette to marvel at nothing and never change the expression of boredom on their fat faces [12]. In Yu.Semenov's thriller *The Expansion* (a continuation of his book about the legendary intelligence officer known as Shtirlitz in the popular Soviet TV serial) one of the characters advises the other not to measure everybody by one's own qualities, because it's a snobbish way of assessment [11]. The main character, an artist Vasiliev, of the novel *The Choice* by a famous Soviet author Yu. Bondarev confesses his weariness of the monotony of voyages abroad. «You are either a snob, or an envious person», is the verdict of his colleague [5]. Yu. Ryashentsev in a lyric *Remembrance Presents* addressed to Vladimir Nabokov writes of compassion that plunged a snobbish author of *Lolita* into shock [6].

Snobs, to quote Thackeray, are known and recognised throughout post-Soviet Russia. The beginning of the twenty-first century shows a slightly different interpretation of snob as one who is a blind imitator of the styles of high society. Also, the definition in M. Fasmer's *Etymological Dictionary* (1976) of a person making claims without sufficient

grounds is being revived. As *The Independent Newspaper* suggests, Moscow holds the title of the funniest city of snobs [15]. Local snobs may be divided into two main groups: naïve and intellectual. The first group still continue to learn the codes of high life from glossy journals and tremble for expensive foreign cars bought on credit. Intellectual snobs show off borrowed values such as «discourse» and «excursus». A newly opened restaurant in Moscow proudly bears its name *Snob*. Classical Thackeray, «one of themselves», once so popular and beloved, is not remembered any more.

He is out of fashion.

Список использованной литературы

1. Biblioteka dlya chtenya. — 1854. — № 2. — Section 6. — P. 43.
2. Brusov, V. From My Life. — M., 1927. — P. 64.
3. Danilevsky, G.P. Letters from Abroad : in 24 vol. — SPb., 1901. — Vol. 23. — P. 170.
4. Druzhinin, A.V. Works. — SPb., 1865. — Vol. 6. — P. 709.
5. Nash Sovremennik. — 1980. — № 10. — P. 18.
6. Novi Mir. — 1988. — № 1. — P. 132, 133.
7. Otechestvennye Zapiski. — 1854. № 11. — Section 4. — P. 85.
8. Otechestvennye Zapiski. — 1854. — № 12. — Section 4. — P. 90.
9. Otechestvennye Zapiski. — 1854. — Vol. 96. — № 9. — Section 4. — P. 71, 72.
10. Otechestvennye Zapiski. — 1857. — № 3. — Section 4. — P. 106.
11. Semenov, Yu. The Expansion. — M., 1986. — P. 244.
12. Sergeev-Tsenski, S.N. Works in 12 vol. — M., 1967. — Vol. 9. — P. 151.
13. Sovremennik. — 1853. — № 11. — P. 73, 74.
14. Thackeray, W.M. Works. — SPb., 1894—1895. — Vol. 3. (Translator V.A. Timiryazev).
15. The Independent Newspaper. — 2005. — 28 April. — P. 8.
16. The Pantheon. — 1854. — Vol. 17. — Book 10. — Section 4. — P. 5.
17. Tolstoy, L.N. Sevastopol in May : in 22 vol. — M., 1979. — Vol. 2. — P. 108.
18. Yakor (The Anchor). — 1864. — 5 December. — № 43. — P. 5.

Ю.Ф. Тетерина

Объективация дихотомии «Жизнь» — «Смерть» в наивной картине мира русских и англичан: сопоставительный анализ паремиологического фонда

Сегодня пословицы и поговорки — «такая же культурная и художественная ценность, какую мы видим в старинных народных песнях, в очаровании народных свадебных и календарных обычаев, возникших в прошлом на почве стародавнего быта и всех условий труда и жизни народа» [1, с. 388]. Пословицы и поговорки, как поход в музей, — помогают понять ценности народа, его менталитет, условия социализации, которые складывались веками и не могут исчезнуть бесследно. Они являются связующим звеном между языком, культурой и менталитетом народа. С точки зрения языка пословицы и поговорки интересны своей образностью, остротой и умением подчеркнуть самое важное. С точки зрения культуры показательны то, что разные народы уделяют неодинаковое внимание одним и тем же сферам жизни. По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, важность исследования пословиц заключается в том, что они «дают информацию о содержании интерпретационного поля концепта. Интерпретационное поле концепта составляют многочисленные его оцен-

ки и трактовки, стереотипные мнения и суждения», которые помогают исследователю посмотреть на объект своего изучения с разных сторон [5, с. 129].

Интересно проследить, как русским и английским национальным сознанием были осмыслены и зафиксированы в иносказательной форме пословиц обычаи, стереотипы и модели поведения, объективирующие концепт «Смерть», а также его связи с другими концептами внутри концептосферы. Важно, что конфронтативный анализ русского и английского паремиологического корпуса, посвященного смерти, позволит выявить не только сходные, но и национально-специфические характеристики изучаемого концепта, объективированного в наивной картине мира носителей сопоставляемых языков.

Для удобства корпусы английских и русских паремий о смерти были поделены на тематические блоки. Рассмотрим наиболее показательные блоки.

Среди концептуальных связей концепта «Смерть» одной из наиболее насыщенных представляется оппозитивная связь с концептом «Жизнь», что объясняется естественностью природного цикла, в котором одно состояние неизбежно сменяется другим. При этом для данных понятий, как взаимоисключающих, в русской картине мира характерно очень четкое семантическое разграничение, отраженное в следующих паремиях: «*Промеж жизни и смерти и блоха не проскочит*», «*Живой смерти не ищет*», «*Кому свадьба, а кому и похороны*». В английских паремиях данного тематического блока просматривается скорее не взаимоисключение изучаемых понятий, а безостановочность и бесконечная повторяемость природного цикла «жизнь—смерть»: «*We are born crying, live complaining and die disappointed*», «*The child was born and cried, became a man, after fell sick and died*», «*The first breath is the beginning of death*», «*We shall live till we die*», «*The earth produces all the things and receives all again*». Как в русских, так и в английских паремиях четко прослеживается нежелание лишней раз упоминать тему смерти в обществе живых людей, что выражается в паремиях-прескрипциях: «*Speak not of a dead man at the table*» — «*В доме повешенного о веревке не говорят*».

Говоря об аксиологической составляющей антиномии «Жизнь» — «Смерть», отметим, что и в русском и в английском языковом сознании абсолютной ценностью может являться только одна концепция. Чаще всего жизнь приравнивается к абсолютному добру, а смерть — к абсолютному злу.

Добрая жизнь, которая в английском языковом сознании тесно коррелирует с представлениями о заслуженно хорошей смерти, прежде всего, предполагает деятельностный подход. Обратимся к следующим примерам: «*The candle lights others and consumes itself*» (= one should do as much good to the others as he can in his lifetime), «*The dead and only they should do nothing*» (= one should be active all life long), «*Idle men are dead all their life long*» (the same), «*Life is not all beer and skittles*» (= be ready to overcome the hardships that life brings), «*He that lives on hope will die fasting*» (= get ready to act rather than have illusions). Указанные нормы жизни имеют прямую связь с господствующей в Англии протестантской религией. Как справедливо полагает М. Вебер, «гарантия спасения смертных в протестантизме оказалась связанной с выполнением их профессионально-технических обязанностей. Бог призвал христиан служить ему таким образом, для чего подарил время, способности и ресурсы, чтобы его слава могла проявиться в их использовании и приращении. Безделье и расточительность стало смертным грехом, а возрастающая прибыль стала оцениваться как признак благословения Бога» [2, с. 169]. Подобный подход к жизни характерен не только для английской лингвокультуры. В русских паремиях со сходной тематикой проявляются прямые соответствия английским примерам, говорящим о добродетельной жизни (ср. «*The dead and only they should do nothing*», «*The grave is a good rest*», «*There will be sleeping enough in the grave*» — «*В те поры будет досуг, когда*

вон понесут», «На том свете отдохнем (выспимся)», «Life is not all beer and skittles» — «Жизнь прожить — не поле перейти (не рукавицей тряхнуть)», «He that lives on hope will die fasting» — «Гулять смолоду — помирать под старость с голоду». Ценностно маркированное отношение к труду, активности как залого хорошей и добродетельной жизни характерно и для русской лингвокультуры, однако есть и существенное различие: добродетельность и активная жизненная позиция в русской лингвокультуре не обязательно ведут к заслуженно хорошей смерти, как это отражено в английском языковом сознании, например, «He who lives well dies well», а вот недостойная с общественной точки зрения жизнь в русском языковом сознании обязательно отразится на «качестве» смерти. В этом случае в паремиях встречаются пейоративно окрашенные элементы, например, «Жил собакой — околел псом», «Собаке — собачья смерть»).

Рассмотрим диаметрально противоположную ситуацию соотношения концептов «Жизнь» и «Смерть» в английском языковом сознании, когда жизнь приобретает отрицательную, а смерть положительную оценку. Факторы, влияющие на столь существенное изменение в восприятии картины мира должны представлять собой наиболее существенные ценностные ориентиры, закрепленные в лингвокультуре. Только деструкция культурных стереотипов может стать каузатором переосмысления аксиологической оценки таких базовых элементов культуры как жизнь и смерть. Среди подобных факторов в корпусе английских паремий о жизни и смерти выделяются долгие мучения и страдания (их физическая или нравственная природа не уточняется): «There is difference between living long and suffering long», состояние неудовлетворенности жизнью, фрустрация (отметим, что в данной паремии имеет место лишь отрицательная оценка жизни, но, при этом, смерть не оценивается положительно): «We are born crying, live complaining and die disappointed», потеря доброго имени: «Take away my good name and take away my life», «An ill wound is cured, not an ill name», слишком долгий срок жизни (как следствие — усталость, нужда): «Long life has a long misery», «He that lives longest must fetch his food furthest», «He lives long that lives till all are weary of him», неудачная или слишком ранняя женитьба: «Early wed, early dead», «He that weds before he's wise shall die before he thrives» (благосостояние и процветание — залог не только хорошей жизни, но и смерти в английской наивной картине мира). В антонимичной по семантике паремии сказано о том, что, напротив, удачная женитьба — залог хорошей и продолжительной жизни: «Two things do prolong your life: a quiet heart and a loving wife».

К каузаторам существования модели «Жизнь = зло / смерть = добро» в русской лингвокультуре можно отнести позор, бесчестье, «зол живот» (плохая, бесчестная, трудная жизнь), рабство или неволя, трусость, стыд. Данная сентенция подтверждается следующими паремиями: «Лучше смерть, чем зол живот», «Смерть лучше бесчестья» («Бесчестье хуже смерти»), «Лучше смерть славная, чем жизнь позорная», «Лучше умереть в поле, чем в бабьем подоле», «Лучше умереть возле друга, чем жить у своего врага», «Лучше умереть, чем рабство (неправду) терпеть», «Жизнь не красна, так и смерть не страшна».

В английском языковом сознании такие причины, как рабство, неволя, трусость и стыд, не находят отражения в изучаемом паремиологическом корпусе. В русском корпусе паремий среди причин отчаяния и, как следствие, желаний расстаться с жизнью не обнаруживается именно страданий (если не считать таковыми понятие «зол живот»). В православии отчаяние считается большим грехом. Существует поговорка «Бог терпел и нам велел», пропагандирующая терпение и смирение, готовность «нести свой крест». Относительно усталости от слишком долгой жизни в русской лингвокультуре также существуют поговорки, при этом многие отражают точку зрения окружающих пожилого человека, а не его собственную на то, что

смерть — единственно возможное избавление от немощной жизни: «Уродила мама, что не принимает и яма», «Его давно на том свете черти ждут (с фонарями ищут)», «И жить не живет, и умирать не умирает». В английском языковом сознании прослеживается крайне негативная оценка подобного поведения по отношению к другим людям: «*It is ill waiting for a dead man's shoes*».

Относительно неудачной женитьбы как причины отчаяния и желания умереть в русском корпусе паремий также существуют пословицы. Обращает на себя внимание факт перераспределения ролей страдающих от неудачного брака. В английской лингвокультуре — это муж: «*He that weds before he's wise shall die before he thrives*» в русской — жена: «Хорошее замужество — пряничина коврижка, а худое — гробовая крышка».

Обобщая факторы, влияющие на положительную аксиологическую оценку смерти и, соответственно, отрицательную оценку жизни, представим их в виде таблицы.

Таблица

Факторы, влияющие на аксиологическую оценку антиномии «Жизнь» — «Смерть» в русском и английском языковом сознании

Фактор, влияющий на негативное отношение к жизни и позитивное к смерти	Русские паремии	Английские паремии
1. Страдания, отчаяние	0	+
2. Неудовлетворенность жизнью, фрустрация	0	+
3. Потеря доброго имени, позор, бесчестье, стыд	+	+
4. Усталость от долгой жизни	–	+
5. Нужда	–	+
6. Неудачные брачные отношения	+	+
7. Рабство, неволя	+	0
8. Трусость	+	0

Примечание. «+» — наличие указанного свойства, «–» — отсутствие указанного свойства, «0» — отсутствие паремий с данным свойством в языке.

Связи концептов «Жизнь» — «Смерть» в ключе антиномии «хорошо» — «плохо» обогащаются связью с еще одним концептом — «Память». При этом эмоциональная окрашенность со знаком минус или плюс будет зависеть от оценки человека окружающими еще при жизни. Данное утверждение верно для русского языкового сознания. В английской картине мира на первый план в концептуальной связи «Память» — «Смерть» будут выступать следующие характеристики:

1. Осознание важности того, что необходимо помнить о мертвых, что особенно подчеркивается не только диктумным, но и модусным значением: «*We must live by the quick and by the dead*».

2. О мертвых нельзя говорить плохо, поминать дурным словом — это константа для большинства культур: «*De mortui aut bene aut nihil (лат)*», «*Praise no man till he is dead*», «*There are two good men, one is dead, and the other is not born*», «*Speak well of the dead*», «*Call no man happy till he is dead*», «О мертвых или хорошо, или ничего».

3. Память о мертвых стирается по прошествии времени (упоминается даже конкретный срок — полгода), особенно память об умерших стариках: «*He that died half a year ago is as dead as Adam*», «*Old man will die and children soon forget*», «*The dead have few friends*». По всей видимости, постепенное угасание воспоминаний о

прошлом и их замещение на более релевантные для настоящего мысли — универсальное свойство человеческой памяти, например, в русской культуре: «*Всякая могила травой зарастает*».

В тематическом блоке «Память» — «Смерть» в английском языковом сознании прослеживается скорее добрая память обо всех умерших, либо просто ее отсутствие, особенно по прошествии некоторого времени. В русской картине мира прослеживается очень четкое разграничение на «хороших» и «плохих» покойников: «*Доброму добрая память*», «*Добрые умирают, да дела их живут*», «*Смерть злым, а добрым вечная память*». Для английской картины мира подобное разграничение не характерно.

Исучаемая связь «Жизнь» — «Смерть» усложняется посредством отношений имбрикации (пересечения) с концептом «Время». Охарактеризуем хронометрические представления в английской картине мира через посредство паремий о смерти более подробно.

Исходя из хронометрической классификации Г. Верзига, для осмысления восприятия времени в определенной культуре следует учитывать такие компоненты как линейность (время течет), монотонность (течение времени всегда одинаково), необратимость (что прошло, то прошло), континуальность и казуальность (предшествующее предопределяет последующее), направленность (течение времени имеет имплицитный смысл своего развития), синхронность (во всех сферах общественной жизни должно действовать в некотором смысле одно и то же время), кумулятивность (во времени собирается нечто, что все более увеличивается) [3, с. 114].

Концепт «Время» неразрывно связан с концептами «Жизнь» и «Смерть» в связи с линейностью восприятия времени в английской культуре: «*The child was born, and cried, became a man, after fell sick and died*», «*We are born crying, live complaining and die disappointed*» (ср. «*Адамовы лета с начала света*», «*День к вечеру — к смерти ближе*», «*Дай бог раз креститься, раз жениться, да раз умирать*», «*Будут люди и после нас*», «*Век мой прошел, а дней у Бога не убыло*»).

Для наивной картины мира англичан характерно восприятие времени и с точки зрения необратимости: «*The burying is gone by*» (*it's too late to do something*), «*Every door may be shut but death's door*», «*Favour will as surely perish as life*» (ср. «*Мертвого не воротить*», «*Прожитого не пережить, а прошлого не воротить*», «*Два века не изживешь, две молодости не перейдешь*», «*А уже Вавилу запрятали в могилу*», «*Битого, пролитого, да прожитого не воротить*»). Существуют паремии, в которых важными являются параметры континуальности и каузальности (иными словами, причинно-следственные связи): «*He that lives most dies most*», «*They who live longest will see most*», «*The more the years, the nearer the grave*» (ср. «*Живому домок, а помер — шесть досок*», «*Жил, ни о чем не тужил, помер — и о нем не тужат*», «*Жил собакой — околел псом*», «*Жить по воле — умереть в поле*», «*Каков покойник, таковы и похороны*», «*Какова смерть — такова и честь*»).

Направленность, или имплицитное развитие событий с течением времени, также является важной характеристикой временного континуума в понимании англичан: «*The first breath is the beginning of death*» (ср. «*Будут люди и после нас*», «*Жили люди до нас, будут жить и после нас*», «*После цвета — налив, после жизни — смерть*»).

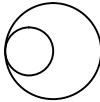
Характерная для восприятия времени кумулятивность также находит отражение в паремиях: «*They who live longest will see most*», то есть с течением времени аккумулируется опыт человека (ср. «*Живи дольше, чтобы пользы было больше*» — с течением времени аккумулируется польза от совершенных человеком поступков).

Для обеих культур общей характерной особенностью является неопределенность будущей жизни: «*То ли дождик, то ли снег, то ли будет, то ли нет*», «*A life of*

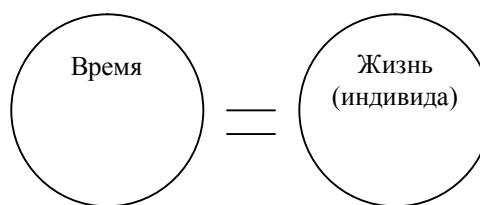
a man is a winter way», но определенность ее финала — «*Как ни плыть, а у дна быть*», «*No sure dungeon but the grave*». Таким образом, можно предполагать, что восприятие времени через посредство представлений о жизни и смерти в двух изучаемых культурах в целом сходно, хотя существует и одно показательное различие. В русской лингвокультуре время жизни отдельно взятого индивида менее значимо на фоне его представлений о вечности: «*Мой век прошел, а дней у Бога не ubyло*», «*Все пустяки по сравнению с вечностью*». В английской лингвокультуре, напротив, время жизни каждого индивида является важнейшим ценностным ориентиром: «*He that has time has life*», «*Time is as precious as life*». Более того, концепт «Время» отождествляется с концептом «Жизнь», что наблюдается в эксплицитной форме в корпусе русских поговорок о жизни и смерти. Гипотетически, подобные различия — это результат проекции коллективистской жизненной ориентации в случае с русской картиной мира и соответственно ориентации индивидуалистской в английской культуре на сферу оценки важности собственной жизни в обществе (см. рисунок 1).

Соотношение концептов
«Жизнь» и «Время»
в картине мира русских



 знак привативных отношений (включение) концептов

Соотношение концептов
«Жизнь» и «Время»
в картине мира англичан



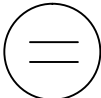
 Знак отношений тождества концептов

Рисунок 1. Разница в оценке соотношения параметров временного континуума «жизнь индивида» — «вечность» в русском и английском языковом сознании

Еще одним важным концептом, прочно взаимосвязанным с триадой «Жизнь» — «Смерть» — «Время», является «Старость». Аксиологическая оценка старости будет вновь зависеть от сложившейся в сознании индивида модели «Жизнь» — «Смерть»/«Добро» — «Зло». Данное утверждение верно для обеих изучаемых лингвокультур. В русском языковом сознании старость будет иметь отрицательную эмоциональную окраску при сопоставлении с молодостью, особенно в отношении плохого здоровья, упущенных возможностей: «*Старость пришла — хворь принесла*», «*Если бы молодость знала, если бы старость могла*». В отношении опыта молодой проигрывает старому, поэтому старость приобретает положительную эмоциональную окраску: «*Семерых молодых за пояс заткнет*», «*Старый волк знает толк*», «*Старый конь борозды не портит*». Относительно вопроса отношений концептов «Старость» и «Смерть» можно отметить, что если старость человека приносит страдание от тяжелых болезней, усталость, серьезные эмоциональные перегрузки, особенно если в молодости человек был активен, то смерть может восприниматься как избавление от

такой тяжелой жизни. Другими словами, для многих стариков смерть становится желанной, исчезает боязнь смерти, которая начинает отождествляться с благом, добром. Старики часто сетуют, что прожили уже достаточно, а смерть все не приходит, «заплутала», «ошиблась адресом» и т.п., что подтверждается следующими паремиями: «*Старые кости хотят деревянного тулуна*», «*Стонет старинушка, кряхтит старинушка, пора старинушке под холстинушку*». Если в сознании человека жизнь отождествляется с абсолютным добром, то даже период старости будет благом по сравнению со смертью: «*Горько, а еще бы столько*», «*Красивая боится постареть, а некрасивая — умереть*», «*Старость не радость, а и смерть не корысть*», «*Не торопи умирать, дай состариться*». Необходимо отметить, что отношения концептов «Смерть» и «Старость» могут носить и нейтральный характер, в том смысле, что молодость, во многом дающая преимущества перед старостью — не является гарантией избавления от приближающейся смерти: «*Не молодостью живем, не старостью умираем*». Если человек не умер по какой-либо причине в молодом возрасте, то неизбежно умрет в старом. В связи с этим в языке прочно закрепилось выражение «умереть от старости». Следует отметить, что такая смерть оценивается как хорошая и предпочтительная в силу своей естественности. В русской традиции принято заранее готовиться к такой смерти. Одной из форм такой подготовки является приготовление специальной одежды и принадлежностей, формирование «смертного узла» («смертной одежды», «смертного», «котомки на смерть»), заранее заготовленные подарки «на помин души», сооружение «вечной домовины» (гроба). К приготовлению погребальных принадлежностей следует отнести и выбор места погребения на кладбище, желательно, рядом с родственниками. Предписанные христианской верой необходимые действия старые люди выполняли с удвоенным рвением, чтобы стать духовно чище, строго соблюдали посты, церковные праздники, старые люди достигали духовного очищения, становясь «омывальщиками», так как омыть мертвого считалось богоугодным делом, способствующим прощению грехов.

В английской лингвокультуре находим во многом схожие представления о взаимоотношениях концептов «Старость» и «Смерть». Многие паремии говорят о старости, прежде всего, как о времени неизбежного приближения смерти. При этом перечисляются характерные особенности физического состояния пожилых людей. Они становятся своеобразными маркерами, извещающими о наступлении старости и следовательно неизбежного конца. К таковым относятся: седина — «*Grey hair is death's blossom*», ухудшающееся в старости зрение и необходимость в очках — «*Spectacles are death's arabesques*», потребность в лекарствах от старческих болезней — «*An old man's stuff is the rapper at death's door*» ('stuff' — colloq. medicine). В русском паремийном фонде подобные признаки старости не описываются.

О неизбежности смерти в старости говорится и в следующих пословицах: «*The more the years the nearer the grave*», «*Of young men die many, of old men scape (escape) any*», «*Young men may die, old men must*», «*Old men go to death, death comes to young men*». Тем не менее, в английском корпусе паремий прослеживается скорее уважительное отношение к старости, особо подчеркивается, что не следует избегать этого возрастного периода, испытывая ужас перед его наступлением: «*If you wouldn't live to be old, you must be hanged when your are young*», «*Old be or young die*». Отметим, что подобное отношение к старости встречается и в русском корпусе паремий: «*Не торопи умирать, дай состариться*».

Принимая во внимание вышесказанное, можно сделать вывод, что, несмотря на включение концепта «Смерть» в перечень базовых человеческих категорий, в изучаемых лингвокультурах существуют не только сходства, но и показательные различия.

Список использованной литературы

1. Аникин, В.П. Владимир Иванович Даль и его сборник пословиц // В.И. Даль. Пословицы русского народа : сборник. — М. : Художественная литература, 1984. — Т. 2.
2. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма // Избранные произведения. — М. : Прогресс, 1990.
3. Гришаева, Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова ; Воронежский государственный университет. — 2-е изд., дополн. — Воронеж, 2004.
4. Даль, В.И. Пословицы русского народа. — М. : Эксмо ; ННН, 2005.
5. Попова, З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. — 3-е изд., стереотип. — Воронеж : Истоки, 2003.
6. Русские пословицы и поговорки / под ред. В.П. Аникина ; сост. Ф. Селиванов, Б. Кирдан, В. Аникин. — М. : Художественная литература, 1988.
7. Apperson, G.L. The Wordsworth Dictionary of Proverbs. — Wordsworth Editions Ltd, 1993.
8. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / S. Wehmeier. — Oxford : Oxford University Press, 2000.
9. Longman Dictionary of English Language and Culture. — Harlow : Longman, 2002.



Р а з д е л Ш

ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК ЕДИНИЦА ТЕКСТА В КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Л.А. Алексанова

О коммуникативно-прагматических функциях предложений с немецкой конструкцией «sein + zu + Infinitiv»

Немецкая конструкция «sein + zu + Infinitiv» обозначает действие, которое еще предстоит совершить. На фоне предстоящего действия проявляются такие модальные значения, как возможность и необходимость, которые не всегда четко дифференцируются, а проявляются неотчетливо, диффузно. Таким образом в тексте актуализуются значения возможности или необходимости, а также может сохраняться недифференцированное, диффузное значение. Необходимо отметить, что в тексте реализуется множество оттенков значений необходимости и возможности, которые формируются в результате влияния разнообразных языковых средств эндо- и экзоконтекста. При этом в тексте проявляются разные значения конструкции, на основе которых формируются и некоторые коммуникативно-прагматические функции предложений, в состав которых она входит. Цель статьи — показать, какие коммуникативно-прагматические функции могут выполнять предложения с конструкцией «sein + zu + Infinitiv».

Для точного описания модального значения конструкции «sein + zu + Infinitiv» лингвисты прибегают к помощи различных языковых средств выражения значений возможности и необходимости. Многие авторы считают, что модальное значение конструкции соответствует значениям модальных глаголов müssen, sollen и können, при этом подчеркивается, что значения глаголов müssen и sollen практически не дифференцируются: *Eine neue Konzeption ist zu erarbeiten* (= eine neue Konzeption muss / soll erarbeitet werden) [1, с. 24; 2, с. 184].

Некоторые лингвисты описывают значение конструкции и при помощи других модальных глаголов, как dürfen и сочетанием brauchen + zu + Infinitiv: *Dazu ist nichts zu sagen* (= Dazu braucht man nichts mehr zu sagen), *Der Gegner ist nicht auf die leichte Schulter zu nehmen* (= Der Gegner darf nicht auf die leichte Schulter genommen werden) [4, с. 138; 5, с. 164].

Г. Гельхаус использует для описания модального значения конструкции не только модальные глаголы, но и прилагательные с суффиксами -wert и -würdig [3, с. 76]: *es ist zu wünschen* = *es ist wünschenswert*, *es ist zu empfehlen* = *es ist empfehlenswert*.

При такой разной интерпретации модального значения конструкции «sein + zu + Infinitiv» большинство лингвистов выделяют два значения — возможности и необходимости, отмечая, что их не всегда можно однозначно определить. Выделяются три семантических варианта значения конструкции:

1. Значение возможности.
2. Значение необходимости.
3. Недифференцированное, или «диффузное» значение.

На фоне названных модальных значений предложения с данной конструкцией могут выполнять разнообразные коммуникативные функции, которые следует описать.

Большинство коммуникативно-прагматических функций проявляется на основе значения необходимости. Это такие функции, как приказ, запрет, рекомендация, разрешение и другие.

Например, функцию **приказа** конструкция «sein + zu + Infinitiv» выполняет нередко в прямой речи: *Noch im Laufen schrie Matrosenkarl, «Es ist Waffenstillstand! Alle Barrikaden sind zu räumen!»* (Apitz, 151).

Такие конструкции могут употребляться в предложении вместе с императивом: *«Der Angeklagte ist abzuführen. Wachmeister, führen Sie den Kerl raus!»* (Fallada, 464).

Коммуникативно-прагматические функции **категоричности** или **настоятельной рекомендации** имеют многие восклицательные предложения, а также предложения с «усилительными» наречиями или сочетаниями слов: *Bei Verwendung von Produktion der Haushaltschemie sind grundsätzlich die Gebrauchsanweisungen zu beachten* (Enzyklopädie Gesundheit, 195).

Данная коммуникативно-прагматическая функция реализуется, если в контексте имеются ссылки на какой-либо указ или требование: *Hierzu ergibt sich jede Ergänzung, nur ein Hinweis: Die Verantwortlichen sind mit allem Vermögen zur Wiedergutmachung heranzuziehen!* (Greulich, 455).

Функция рекомендации реализуется обычно в текстах инструкций, в которых представлены правила или предписания для каких-либо действий:

Beizregeln: ... *Hirnholzflächen sind vor dem Beizen zu wässern, die Beizlösungen sind fließend aufzutragen* (Selbst gemacht, 20);

Anforderungen bei der Rekonstruktion von Treppen: ... *In diesen Räumen sind möglichst keine Plastwerkstoffe zu verwenden, Durchbrüche sind mindestens mit nichtbrennbaren Baustoffen in voller Wand- oder Deckendicke zu verschließen* (Selbst gemacht, 34).

В тексте могут встречаться слова, которые обращают внимание на необходимость совершения действий, что способствует наиболее яркому проявлению коммуникативной функции настоятельной рекомендации:

Wichtig: *Zur größeren Festigkeit der Arbeit sind die Randfäden am 1. und 2. Nagel doppelt zu spannen* (Selbst gemacht, 8).

Нередко данная конструкция употребляется в окружении модальных глаголов müssen или sollen, а также других конструкций со значением необходимости: *Welke Blüten und Blätter sollen entfernt werden, ebenso Unkraut. Ende Juli ist die Düngung einzustellen* (Haushaltbuch, 8). *Die Hölzer müssen dabei kontrastieren, d.h. helles Holz ist mit dunklem Holz zu kombinieren* (Selbst gemacht, 91), *Durch hohe Spannungsverstärkung ist es notwendig, den Reststrom der Ausgangstransistoren über die Widerstände R8 bis R14 abzuleiten. ... Die Gegenelektrode ist auch in diesem Fall mit einem Schutzwiderstand anzuschließen* (Rundfunk, 7).

Следует отметить, что категоричность высказывания в значительной степени ослабевает, если в предложении употребляется конъюнктив: *Es wäre zu überprüfen, wie die Anordnung prinzipiell umgerechnet werden kann* (Rundfunk, 165).

Функцию **запрета** обычно выполняют отрицательные предложения: *Fernmeldeleitungen sind nicht zu verwenden!* (Selbst gemacht, 16).

Коммуникативная функция **целесообразности** совершения какого-либо действия выполняют предложения с такими наречиями, как zweckmäßigerweise, vorzugswei-

se и другие: *Zweckmäßigerweise sind auch die Schalter und Steckdosen als Unterputzvarianten einzusetzen* (Selbst gemacht, 150). *Wird dagegen eine Anlage erweitert, so ist vorzugsweise die graue oder rote Ader als Schutzleiter zu verwenden* (Haushaltbuch, 9).

Такие слова могут встречаться и в предшествующем контексте: *Es ist zweckmäßig, die Rohstoffe einen Tag zuvor an einen nicht zu kühlen Ort zusammenzustellen. Creme ist im Kühlschrank aufzubewahren* (Haushaltbuch, 228).

Как показывает материал исследованных нами текстов, самой распространенной коммуникативной функцией предложений с данной конструкцией является *совет* или *рекомендация*. При этом в экзоконтексте нередко встречаются конструкции типа *es ist ratsam, es wird empfohlen* и другие: *Wenn mit wasserverdünnbaren Anstrichstoffen gearbeitet wurde, ist es ratsam, die Farbdüse nach dem Durchspülen herauszuschrauben und abzutrocknen. Vor dem Herausschrauben ist der Fingerhebel zurückzuziehen* (Selbst gemacht, 68), *In diesen Fällen wird empfohlen, einen 200 mm breiten Streifen mit dem Pinsel zu streichen und den Rest zu spritzen. Die Pistole ist auf Rundstrahl zu stellen* (Selbst gemacht, 66).

Необходимо отметить, если не всегда удается идентифицировать такие значения конструкции, как возможность и необходимость, то так же порой невозможно выделить и отдельные выполняемые предложениями с данной конструкцией коммуникативно-прагматические функции, так как одно и то же предложение может быть воспринято и как разрешение, и как совет, и как настоятельная рекомендация: *Die hier angeführten, sehr komplexen Bereiche sind weiter zu differenzieren* (DaF, 16).

В таких случаях конструкция «sein + zu + Infinitiv» имеет ярко выраженное футуральное значение, при этом здесь практически не важно как для говорящего (пишущего), так и для слушающего (читающего), какое модальное значение выражается, очевидно данную конструкцию с недифференцированным модальным значением довольно часто употребляют в научной речи, чтобы избежать коммуникативной функции настоятельной рекомендации, но и не исключить ее полностью.

Список использованной литературы

1. Brinker, K. Zur Funktion der Fügung sein + zu + Infinitiv in der deutschen Gegenwartssprache // Neue Beiträge zur deutschen Grammatik. — Mannheim ; Dudenverlag, 1969. — P. 23, 34.
2. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. — Mannheim ; Wien ; Zürich : Bibliographisches Institut, 1984. — Bd. 4.
3. Gelhaus, H. Der modale Infinitiv: Forschungsbericht des Instituts für deutsche Sprache. — Tübingen : Narr, 1977.
4. Götze, L. Grammatik der deutschen Sprache. — Gütersloh ; München : Bertelsmann Lexikon Verlag, 1999.
5. Weinrich, H. Textgrammatik der deutschen Sprache. — Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich, 1993.

Условные сокращения

Apitz — Apitz, B. Schwelbrand. — Halle-Leipzig, 1984.
DaF — Deutsch als Fremdsprache. — Leipzig, Heft 3, 1985.
Enzyklopädie Gesundheit — Gesundheit. Kleine Enzyklopädie. — Leipzig, 1981.
Fallada — Fallada, H. Jeder stirbt für sich allein. — Berlin, 1985.
Greulich — Greulich, E.R. Keiner wird als Held geboren. — Berlin, 1979.
Haushaltbuch — Das kleine Haushaltbuch. — Leipzig, 1978.
Rundfunk — Radio, Fernsehen, Elektronik. — Berlin, 1986.
Selbst gemacht — Selbst gemacht: Magazin für Haus und Wohnung. — Berlin, 1984.

Соотношение простых и сложных предложений в тексте

Сложноподчиненное предложение продолжает представлять интерес для исследования и сегодня, поскольку в нем не решены такие кардинальные вопросы, как классификация, парадигматика и моделирование, а также реализация потенциала сложноподчиненного предложения в тексте [1]. Интересно выяснить сущность сложноподчиненного предложения как грамматической единицы. Целью данной статьи является рассмотрение сложноподчиненного предложения как системы форм и, исходя из этого, выявление текстового потенциала данного сложного предложения.

С точки зрения О.И. Москальской, можно предположить, что на уровне глубинных структур один смысл необязательно существует изолированно, а входит в цепочку смыслов. Минимальная цепочка состоит из двух смыслов и может быть выражена не одной, а несколькими поверхностными структурами-синонимами, например: 1-й смысл: *du, ungeduldig sein*, 2-й смысл: *er, sich ärgern*.

Структуры-синонимы

Du bist ungeduldig. Er ärgert sich.
Du bist ungeduldig, darüber ärgert er sich.
Du bist ungeduldig, worüber er sich ärgert.
Er ärgert sich darüber, dass du ungeduldig bist.
Er ärgert sich über deine Ungeduld.

Данный ряд поверхностных структур состоит из смысловых синонимов. Последовательность синонимов в ряду жесткая: от наиболее свободной формы к наиболее компактной:

- элементарный текст;
- сложносочиненное предложение;
- сложноподчиненное предложение-аппозиция;
- собственно сложноподчиненное предложение;
- простое предложение.

Данный ряд смысловых синонимов делится на две подгруппы контекстуальных синонимов:

1. Элементарный текст, сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение-аппозиция.

2. Собственно сложноподчиненное предложение, простое предложение.

Обращает на себя внимание тот факт, что сложноподчиненное предложение представлено как в первой подгруппе, так и во второй, но это принципиально разные структуры. Сложноподчиненное предложение-аппозиция — третий и последний контекстуальный синоним в своей подгруппе, более сложный по сравнению с элементарным текстом и сложносочиненным предложением и не всегда предпочитаемый им в употреблении. Собственно сложноподчиненное предложение, открывающее вторую подгруппу, — уникальный по эксплицитности грамматических категорий контекстуальный синоним в своей подгруппе и часто предпочитаемый простому предложению.

Сложноподчиненное предложение-аппозиция — это единица, сохраняющая строй и свойства элементарного текста и сложносочиненного предложения и имеющая форму сложноподчиненного предложения.

Собственно сложноподчиненное предложение — это единица, имеющая обратный строй по сравнению с элементарным текстом и сложносочиненным предложением и включающая первое предложение текста в качестве придаточного предложения. Дальнейшее свертывание придаточного предложения дает простое предложение.

Вернемся еще раз к элементарному тексту: *Du bist ungeduldig. Er ärgert sich.* В сложной структуре-аппозиции последовательность предложений элементарного текста сохраняется: *Du bist ungeduldig, worüber er sich ärgert.* В сложной структуре — собственно сложноподчиненном предложении — предложения элементарного текста меняются местами: *Er ärgert sich darüber, dass du ungeduldig bist.*

Одно и то же содержание, передаваемое предложением, может быть по-разному структурно оформлено, поэтому встает проблема соотношения простых и сложных предложений. Иными словами речь идет о том, насколько равноценно выражаются отношения между простыми предложениями и компонентами сложного предложения.

О.И. Москальская пишет, что положение об изоморфизме сложного предложения и цепочки предложений, выражающей сложное высказывание, то есть о способности их равнозначно и равноценно выразить одни и те же реляционные отношения, в общей постановке высказывалось многими исследователями [2, с. 158] и подчеркивает, что вопрос о соотношении простых и сложных предложений в аранжировке текста еще ждет своего решения.

Положение об изоморфизме сложного предложения и цепочки предложений основано на функциональном сходстве. Если его нет, нельзя поднимать вопрос о соотношении сложного предложения и цепочки двух простых. Функциональное сходство определяется при помощи канонизации текста. Одной из процедур канонизации текста является расчленение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений на элементарные пропозиции — простые предложения. После окончательной канонизации текста устанавливаются реляционные отношения между элементарными пропозициями.

Проанализируем отношения между предложениями в следующем текстовом фрагменте:

1. *Einmal brachte ich einen Sperling mit,*
2. *ich hatte ihn abends vor der Katze gerettet.*
3. *Nun gab ich ihn meinem Freund, und*
4. *der tat ihn ins Vogelbauer. Nichts war dabei.*

Нет достаточных оснований говорить о том, что отношения между предложениями 1 и 2, 3 и 4 являются определительными, хотя они могут быть восприняты как таковые чисто интуитивно. Отношения между данными предложениями можно определить как предшествование одного действия 2 другому 1, и как следование действий друг за другом 3 и 4.

Наблюдаются случаи, в которых также отсутствует исходный вариант, однако семантические связи между двумя предложениями, не имеющие внешнего выражения, довольно легко эксплицируются. К таким связям Х. Изенберг относит:

- причинно-следственную связь;
- спецификацию;
- диагностическую интерпретацию[3].

Так, причинно-следственная связь между следующими предложениями не вызывает сомнений: *Er ist krank. Er kommt heute nicht.*

Проанализируем следующий текстовый фрагмент:

- ... und als es schon stockdunkel war, saß ich noch immer am Fenster. Und so saß ich noch,
1. *als die Mama kam,*
 2. *die ganz weiß wurde vor Schreck,*

3. *mich in die Hand nahm und*
4. *mit mir zum Rangierbahnhof lief,*
5. *wo uns ein alter Arbeiter zuflüsterte,*
6. *dass die Deutschen Papa heute abgeholt und*
7. *zum Gefängnis gebracht hatten* (G. de Bruyn).

Безусловный интерес представляет собой последнее предложение: *Und so saß ich noch, ...* Это объемное сложноподчиненное предложение с придаточными четырех ступеней подчинения, среди которых есть и однородные придаточные предложения. Особенностью предложений 1—5 является то, что они представляют действия, сменяющие друг друга во временном плане, то есть следующие одно за другим:

1. ... *die Mama kam*
2. ... *weiß wurde vor Schreck*
3. ... *mich in die Hand nahm*
4. ... *zum Rangierbahnhof lief*
5. ... *ein alter Arbeiter ... zuflüsterte.*

Обращают на себя внимание однородные придаточные атрибутивные 2—4, которые являются несобственно-определятельными, так как не конкретизируют существительное «die Mama», а способствуют продвижению повествования вперед, то есть являются правонаправленными. Действия, выражаемые придаточными несобственно-определятельными, могли бы быть переданы и цепочкой простых предложений: *Und so saß ich noch, als die Mama kam. Sie wurde ganz weiß vor Schreck, nahm mich in die Hand und lief mit mir ...*

От такой замены тема микротекста не меняется, синтаксический рисунок не ухудшается, динамизм фрагмента сохраняется. Напротив, есть случай, когда замена одной конструкции другой связана с какими-то изменениями для текста, поэтому она нежелательна.

Рассмотрим следующий текстовый фрагмент:

Sigfried begann ganz bewusst, nach einem männlichen Partner Ausschau zu halten. Sie hatte vorläufig nur die Sehnsucht nach schützender Geborgenheit, nach menschlicher Nähe.

Es gab Männer, die ihr instinktiv gefielen, besonnen, sicher ...

Daneben gab es andere Männer, die schienen auf Abenteuer aus (H. Voss).

Особый интерес представляют выделенные предложения. Первое является сложноподчиненным с придаточным несобственно-определятельным и обособлениями *besonnen, sicher*. Второе предложение является сложносочиненным, включающим в себя два простых предложения. Общим между двумя сложными предложениями является открывающее их предложение: *Es gab Männer, ... Daneben gab es andere Männer, ...*

Оба предложения построены по одной модели, содержащей оборот «es gibt + Akk.». Следующее за первым предложением придаточное несобственно-определятельное конкретизирует существительное «Männer». Определительное отношение ярко проявляется на фоне компактного главного предложения «Es gab Männer».

Если сравнивать отношения в цепочке предложений 2-ой сложной структуры, то они воспринимаются так же, как отношения в 1-ой сложной структуре, то есть как определятельные по отношению к существительному «Männer». Это сходство объясняется одинаковым построением начального предложения по модели «es gibt + Akk.». Кроме того, определятельное отношение к существительному «Männer» эксплицитно представлено прилагательным «andere».

Возникает вопрос о равнозначности отношений между компонентами сложноподчиненного предложения и компонентами сложносочиненного предложения. В рассмотренном текстовом фрагменте эти отношения равнозначны, они являются

определяющими. Это обстоятельство открывает возможность замены одной конструкции другой: вместо несобственно-определяющего — простое предложение «Es gab Männer, die gefielen ihr instinktiv»; вместо простого предложения — придаточное несобственно-определяющее: «Daneben gab es andere Männer, die auf Abenteuer aus schienen», однако произведенные трансформации возможны только в отдельно взятых предложениях. Текстовое построение накладывает ограничения на такие замены. Наличие в сложноподчиненном предложении двух обособлений диктует выбор придаточного предложения, которое разграничивает предикативное определение «instinktiv» и сами обособления: «besonnen, sicher».

Вопрос о потенциале сложных и простых структур в масштабе текста окончательно не исследован. Если отношения между компонентами данных структур равнозначны, есть основания говорить о их синонимичности и, следовательно, о возможности замены одной конструкции другой. Возможность такой замены в канве текста имеет определенные ограничения, связанные с текстовым построением. Если в результате замены целостность текста нарушается, употребление синонимичной конструкции нежелательно.

Список использованной литературы

1. Зеленецкий, А.Л. Теория немецкого языкознания / А.Л. Зеленецкий, О.В. Новожилова. — М. : Академия, 2003.
2. Москальская, О.И. Грамматика текста. — М. : Высшая школа, 1981.
3. Isenberg, H. Einige Grundbegriffe für eine linguistische Texttheorie. Probleme der Textgrammatik. *Studia grammatica*. — Berlin, 1976. — Bd. XI.

Г.Ж. Товмасын

Прагмасемантический анализ активаторов пресуппозиций *

Статья посвящена анализу прагмасемантических аспектов активации пресуппозиций, основной ее задачей является выявление семантической (конвенциональной¹) и прагматической природы пресуппозиций и их активаторов. Для достижения этой цели в статье анализируются языковые конструкции и внеязыковые факторы, являющиеся источниками пресуппозиций, семантические и прагматические предпосылки определения способов интерпретации пресуппозиций в дискурсе, приводится модель пресуппозиционного анализа дискурса, а также описываются этапы ее построения.

Проблема активаторов пресуппозиций является одной из наиболее интересных и спорных в современной лингвистике, как и почти все, что касается понятия пресуппозиции. Сторонники семантических пресуппозиционных теорий утверждают, что пресуппозиции выводятся из конвенциональной структуры предложения и истинностных значений. Для обоснования вышесказанного, рассмотрим предложение 1:

* Те поверхностные структуры, языковые средства, из которых происходят пресуппозиции, в лингвистике принято называть активаторами пресуппозиций.

¹ Различаются конвенциональные и не конвенциональные импликатуры. Первые получают чисто логически из конвенционального, то есть, обычного, «бесхитростного» значения, или из логической структуры предложений и указываются некоторым «конвенциональным» (условным, обычным) значением слов в предложении.

1. *Даже Петр видел Сергея на месте преступления.*

Здесь, конечно, можно согласиться с Р. Столнейкером, что в таких предложениях, как 1, слово *даже* не играет никакой роли в плане установления истинностных значений предложения. Иными словами, предложение 1 истинно, если Петр видел Сергея на месте преступления, и наоборот — ложно, если Петр не видел Сергея. Можно сказать, что слово *даже* никак не влияет на истинностное значение предложения. Вышесказанное становится очевидным из сопоставления 1 и 2 предложений:

2. *Петр видел Сергея на месте преступления.*

В своих истинностных значениях сравниваемые предложения эквивалентны, так как они выражают одну и ту же пропозицию. Но в то же время очевидно, что в предложении 1 слово *даже* добавляет что-то к его смыслу. Из первого предложения можно предположить не только то, что Петр видел Сергея на месте преступления, но и 3а, и 3б:

3а. *Есть и другие, кроме Петра, кто видел Сергея на месте преступления.*

3б. *Из всех тех, кто видел Сергея на месте преступления, Петр менее возможный кандидат.*

Сказанное подтверждает то, что сказав 1, говорящий одновременно утверждает не только 3а и 3б, но и 2. В случае же если 3а и 3б окажутся ложными, а 2 истинным, то говорящего можно будет обвинить в незнании реального порядка вещей.

Вышеупомянутое эксплицирует тот факт, что истинностное значение предложения 1 зависит только от того, видел ли Петр Сергея на месте преступления или нет. Сказанное доказывает, что упомянутые семантические пресуппозиции не являются результатом правил общения или контекста, они исходят лишь от слова *даже*. Конвенциональный характер этих пресуппозиций можно доказать и тем, что они неустранимы¹. Рассмотрим предложение 4:

4. *Даже Петр видел Сергея на месте преступления, но больше никто не видел.*

Очевидно, что предложение 4 противоречит самому себе.

Необходимо отметить, что выводя смысл любого сложного предложения, нужно считаться с его и конвенциональной стороной и истинностными значениями. Это разграничение также важно и для прагматических пресуппозиционных теорий, которые изучают поочередность вхождения составляющих сложного предложения в контекст.

Говоря об активаторах пресуппозиций, необходимо ввести два новых понятия — фокус (*focus*) и рамка (*scope*). Фокус предложения, как его самая содержательная часть, всегда обладает интонационным акцентом. Фокус относится к конкретному члену предложения, с которым связано данное слово (в нашем случае — слово *даже*). Чтобы понять сущность этого понятия рассмотрим примеры 1 и 5:

5. *Петр видел даже Сергея на месте преступления.*

В зависимости от того, какой фокус имеет слово *даже*, то есть, связано ли оно с Петром или с Сергеем, мы получим разные пресуппозиции. Предложение 1 пресуппозитивно предполагает, что кроме Петра, есть и другие, кто видел Сергея на месте преступления. Предложение 5 пресуппозитивно предполагает, что кроме Сергея, на месте преступления Петр видел и других людей. Приведенные примеры эксплицируют то, к чему может привести изменение фокуса, а именно: к различным пресуппозициям.

¹ По мнению тех лингвистов, которые придерживаются семантических пресуппозиционных теорий, семантические пресуппозиции, в отличие от прагматических, не устранимы даже в случае противоречивости того контекста, в котором они актуализируются, то есть, то, что приписывается предложению его конвенциональной формой, не устранимо.

Рассмотрим понятие рамки:

6. *Есть и другие x, кроме s, которые x.*

└───┘
рамка

В предложении 6 *s* является фокусом слова *даже*, а именно: Петр в 1 и Сергей в 5. «*x* видел Сергея на месте преступления» является рамкой слова *даже* в предложении 1, в то время как в 5 — Петр видел *x* на месте преступления.

С помощью фокуса не сложно определить рамку простого предложения. В сложных предложениях могут быть альтернативные рамки с одним и тем же фокусом:

7. *Трудно поверить в то, что Петр видел даже Сергея на месте преступления.*

Несмотря на то, что слово *даже* однозначно относится к Сергею (фокусом является Сергей), предложение может интерпретироваться двояко в зависимости от того, что мы понимаем под рамкой слова *даже*. С одной стороны, предложение 7, наряду с другими пресуппозициями, пресуппозитивно утверждает, что есть и другие люди, насчет которых говорящий затрудняется поверить, что они могли бы быть на месте преступления. В этом случае рамкой слова *даже* является 8а:

8а. *Трудно поверить в то, что Петр видел x на месте преступления.*

Согласно второй интерпретации, предложение 7 пресуппозитивно утверждает, что есть и другие, кроме Сергея, которых видел Петр на месте преступления. Рамкой этой интерпретации является 8б:

8б. *Петр видел x на месте преступления.*

Приведенные примеры указывают на то, что слово *даже* может интерпретироваться двояко, иметь две рамки — узкую и широкую.

Вышеприведенное исследование свидетельствует о том, что семантические и в какой-то мере прагматические пресуппозиции исходят из поверхностной структуры предложения.

На основе рассмотренного, перейдем к изучению активаторов прагматических пресуппозиций. Большинство прагматических пресуппозиционных теорий, начиная с Р. Столнейкера, Л. Картгунена, Дж. Гамперца, Д. Уилсона и Д. Спербера, рассматривают пресуппозицию тройко. Первое направление обычно связывает прагматическую пресуппозицию с представлениями говорящего о контексте; второй подход — с понятием общих или фоновых знаний; третий соотносит эту категорию с условиями уместности и успешности высказывания. Очевидно, что речь идет практически об одном и том же — представлениях коммуникантов о контекстуальных условиях актуализации высказываний в дискурсе и их интерпретации. Прагматическая пресуппозиция в самом широком смысле понимается как отношение между говорящим и уместностью высказывания в контексте [5; 7]. Согласно формуле, *P* является прагматической пресуппозицией суждения *S*, если всякий раз, когда произнесение *S* коммуникативно уместно, автор высказывания *S* считает, что *P* истинно и полагает, что его адресат придерживается того же мнения [1, с. 251; 6, с. 56; 9, с. 387].

Однако нельзя однозначно утверждать, что конвенциональный смысл высказывания не имеет никакого значения для интерпретации пресуппозиций, так как он составляет «материальную» сторону высказывания. Пресуппозиция — требование к контексту, которое определяет, какое отношение должно быть между пресуппозицией данного высказывания и контекстом, так чтобы это высказывание было уместным и не противоречило бы общим, фоновым знаниям исследуемого контекста. Эти требования-пресуппозиции образуются из-за наличия определенных активаторов пресуппозиций, таких как словарные единицы и синтаксические структуры. Исходя из вышесказанного, пресуппозиция считается прагматической, если она предопределя-

ет проявление высказываний в дискурсе. Прагматическая пресуппозиция, определяя условия истинности, опирается на информацию, данную в контексте или акте общения и доступную коммуникантам. Таким образом, контекст — некоторая информационная система, состояние. В тоже время контекст есть множество пропозиций, которое воспринимается коммуникантами как общие знания. Для того чтобы понять, что такое общие знания, представим группу коммуникантов. Для успеха коммуникации необходим общий когнитивный фонд, иначе говоря, у коммуникантов в феноменологическом поле должен присутствовать общий набор пропозиций контекста — общий пресуппозиционный фонд, без которого их совместная деятельность порождения и понимания дискурса затруднена или просто невозможна из-за нарушения принципа интерсубъективности.

Однако не следует понимать общий фонд знаний механически, как какое-то количество информации, которым в равной степени располагают все коммуниканты. Интерсубъективность заключается не в этом. Ее установление или поддержание в каждом акте речи постоянно меняет пресуппозиционный фонд и зависит от него. Более корректным с точки зрения учета когнитивных аспектов языкового общения при «коммуникатороцентрическом» подходе к анализу речи выглядит определение прагматической пресуппозиции как некоторого ряда предположений, допускаемых говорящим, относительно того, что адресат склонен принять на веру, то есть без возражений. Это множество не что иное, как общие знания. Если рассмотреть эти пропозиции как множество миров, то контекст можно воспринимать как точку их пересечения, то есть то множество миров, которое уместно относительно общих знаний данного акта общения. Если мы рассматриваем контекст с данной точки зрения, то пресуппозицию как требование, задаваемое к контексту, можно воспринять как требование, чтобы из данного контекста следовала некоторая пропозиция. Если мы имеем контекст *S* и пропозицию *P*, то пресуппозициональные требования представляют из себя отношение между предложением *S*, контекстом *S* и пропозицией *P*, так чтобы *S* было уместным в *S* и из *S* следовала *P*. Если взять классический пример Б. Рассела 9, то для того, чтобы это предложение было уместным в некотором контексте *S*, из этого контекста должна следовать пропозиция 10:

9. *Король Франции лыс.*

10. *Существует король Франции.*

Пресуппозициональное требование — это отношение между высказыванием 9, пропозицией 10 и контекстом *S*, которое и определяет уместность и истинность предложения 9 в контексте *S*. Таким образом, эти требования сами по себе не являются частью изолированного от контекста предложения; они такие, какими их требует данный контекст, а контекст требует, чтобы высказывание было уместно и непротиворечиво.

Необходимо отметить, что в основе любого отдельно взятого предложения лежит некое множество пресуппозиций. Этот факт объясняется тем, что в основе пресуппозиции лежат различные факторы: психологические, ситуативные, социальные и так далее, а также множества возможных миров. Сказанное говорит о том, что изолированное, независимое от контекста предложение содержит пучок потенциальных пресуппозиций, и только контекст может определить какая пресуппозиция из этого пучка станет истинной, реальной, какое требование станет доминирующим, например:

11. *Закрой дверь, Анна.*

Предложение 11 содержит ряд пресуппозиций: что есть кто-то, чье имя Анна; что есть открытая дверь и что необходимо закрыть ее. Однако самым главным относительно высказывания 11 является то, какие мотивы лежат под требованием *закрыть дверь*. Например, говорящий может потребовать, чтобы Анна закрыла дверь,

потому что в комнате холодно или кто-то может подслушать их разговор или потому, что в комнате сквозит, а также потому, что в дом могут пробраться воры и так далее. Однако из всех вышеупомянутых пресуппозиций актуализируется только та, которая уместна в контексте, в котором, четко выделяется некая Анна и где есть открытая дверь, которую необходимо закрыть, потому что, допустим, говорящий хочет поделиться с Анной чем-то сокровенным и не хочет, чтобы их подслушали. Итак, «выживает» та пресуппозиция, которая уместна в данном контексте, не противоречит ему, а именно, не противоречит и уместна относительно общих, фоновых знаний и лексической рамки контекста. Именно контекст определяет, с каким из этих пресуппозиций актуализируется данное высказывание. В контексте не уместны те пресуппозиции из вышеприведенного пучка, которые не находят своих референтов в данном контексте, и становятся противоречивыми и устраняются этим же контекстом. Элементы поверхностной структуры предложения — лексические единицы и синтаксические структуры — функционируют как операторы, которые тестируют контекст с точки зрения вхождения пресуппозиции в контекст. Рассмотрим предложение 12:

12. *Эта стена сейчас обрушится.*

Указательное местоимение *эта* требует контекст, где четко выделяется какая-то стена. Таким образом, происходит сужение множества возможных миров благодаря ряду факторов, из которых, помимо лингвистического, конвенционального, важную роль играют экстралингвистические факторы, такие, как например, ситуация речевого общения и ее условия, которые и находят свое непосредственное отражение в контексте. Ярким примером сказанного является предложение 13:

13. А: *Где Анна?*

В: *Около трех я видела синий «Мерседес» у Лингвистического университета.*

Если сказанное В воспринять буквально, то мы не получим ответа на вопрос А. Такой ответ можно квалифицировать как противоречивый и неуместный относительно общих знаний речевого общения, если рассмотреть только поверхностный аспект В. Несмотря на кажущуюся с первого взгляда очевидную коммуникативную неудачу, мы тем не менее попытаемся интерпретировать сказанное В как коммуникативно релевантное на каком-то глубинном уровне. Для этого следует попытаться найти возможную связь между местом нахождения Анны и синего Мерседеса. Однако придерживаясь подобного подхода, мы приходим к заключению, что поскольку у Анны есть синий Мерседес, она может быть в Лингвистическом университете. Итак, нахождение синего Мерседеса у Лингвистического университета может служить подсказкой или намеком местонахождения Анны.

Из вышесказанного можно заключить, что пресуппозиции несомненно исходят из поверхностной структуры предложения, но в конечном итоге они прагматические, так как выбор той или иной пресуппозиции из пучка потенциальных пресуппозиций предложения зависит только от контекста, его общих знаний и лексической рамки. Лексическая рамка — это поле возможных контекстуальных референтов, из которого то или иное предложение «подбирает» соответствующий себе референт если оно уместно в этом контексте.

Таким образом пресуппозиция тестирует контекст, чтобы проверить возможность своего внедрения в контекст, и в случае уместности и непротиворечивости она интегрируется в контекст, расширяет его и создает новый контекст, новые общие знания.

Необходимо отметить, что прагматические пресуппозиционные теории, несмотря на их эффективность в плане интерпретации прагматических пресуппозиций, имеют некоторые пробелы. Один из таких недостатков, отмеченный Дж. Газда-

ром, связан с проблемой общих знаний. Дж. Газдар утверждает, что такие предложения, как 14, которое пресуппонирует 15, можно актуализировать как первое высказывание речевого общения, независимо от того, есть ли какой-то контекст или общие знания, и независимо от того, уместно оно или нет, то есть, по сути дела независимо от коммуникативного контекста:

14. *Это ты взял мой кошелек?*

15. *Кто-то взял мой кошелек.*

Это утверждение весьма обоснованно, так как высказывания подобные 14 не противоречивы и для их адекватной интерпретации не требуется контекст или общие знания, предшествующие этому высказыванию, а также лексическая рамка.

Вышеприведенные аргументы доказывают, что прагматические пресуппозиции — результат взаимодействия ряда лингвистических и экстралингвистических факторов.

Список использованной литературы

1. Auwera, J. Van der Pragmatic presupposition: Shared beliefs in a theory of irrefutable meaning // *Syntax and Semantics*. — Vol. 11 : Presupposition. — NY, 1979. — P. 249—264.
2. Gazdar, G. *Pragmatics: Implicature, Presupposition and Logical Form*. — NY, 1979.
3. Gumperz, J.J. *Discourse Strategies*. — Cambridge : MA, 1982.
4. Karttunen, L. Presupposition and linguistic context // *Theoretical Linguistics*. — 1974. — Vol. 1 — P. 181—194.
5. Keenan, E.L. Two kinds of presuppositions in natural language // *Studies in Linguistic Semantics*. — NY, 1971. — P. 45—54.
6. Kevelson, R. Semiotics and the art of conversation // *Semiotica*. — 1980. — Vol. 32. — P. 53—80.
7. Levinson, S.C. *Pragmatics*. — Cambridge, 1983.
8. Stalnaker, R. *Pragmatics // Semantics of Natural Language*. — Boston, 1972. — P. 380—397.
9. Stalnaker, R. *Pragmatic presupposition // Semantics and Philosophy*. — NY, 1974. — P. 197—214.
10. Wilson, D. Inference and implicature / D. Wilson, D. Sperber // *Meaning and Interpretation* — Oxford, 1986. — P. 43—75.
11. Демьянков, В. Кооперированность общения и стремление понять собеседника // *Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация : к семидесятилетию д-а филол. наук, проф. Э.Ф. Тарасова*. — Калуга ; М., 2005. — С. 28—36.

Е.С. Устинова

Длина предложения как смыслообразующий компонент синтаксиса художественного текста

Задача статьи — рассмотреть основные причины, по которым автор художественного текста прибегает к «нестандартной» длине предложения как стилиобразующему фактору, и предложить рабочую типологию функций, выполняемых предложениями «нестандартной» длины.

Опустим хорошо известные данные о среднем соотношении длины диалогических реплик и повествовательных предложений, о преобладании более длинных

предложений в экспозиции, если произведение построено по классическим канонам и т.п. Нас интересует не типичная длина предложения в типичном же фрагменте композиции текста, а, напротив, нарушение предсказуемой, среднестатистической длины предложения и соответствующее текстуальное приращение смысла.

По формальному признаку длины, предложения делятся, по классификации В.А. Кухаренко, на короткие (до 10 слов), средней длины (до 30 слов), длинные (до 60 слов) и сверхдлинные (превышающие 60 слов) [6, с. 53]. По классификации Т.Н. Федоровской, короткие предложения включают до 6 слов, предложения средней длины — от 7 до 10 слов, длинные — от 11 до 30 слов, а сверхдлинные — более 30. (В данном случае статистические расхождения не принципиальны) [7].

Говоря о длине предложения, В.А. Кухаренко уточняет, что для создания впечатления легкой или тяжелой прозы значима не длина, а структура, в смысле прева-лирования сочинительной или подчинительной связи. Объяснение данному феномену она ищет в гипотезе глубины В. Ингве. В.А. Кухаренко указывает, что короткое предложение может быть сложноподчиненным, а длинное предложение — простым [7, с. 55—57]. Грамматический тип предложения — всего лишь формальный показатель. С функциональной точки зрения предложение, имеющее один предикат, выраженный личной формой глагола, может иметь несколько уровней соподчинения за счет абсолютных конструкций, причастных оборотов, обособленных номинативных оборотов и тому подобное, поэтому мы считаем, что можно говорить именно о *длине* предложения как стилеобразующем факторе.

Стилистика декодирования опирается на теорию информации, поэтому И.В. Арнольд подчеркивает, что предсказуемость или непредсказуемость того или иного элемента стилистически релевантна, что увеличение возможностей выбора есть закон организации художественного текста, а также что «возможность художественно значимого нарушения предсказуемости составляет основу экспрессивности» [1, с. 44]. Правда, не все общие положения теории информации полностью применимы к художественному тексту. В.Н. Краснопольский, исследуя внутренние механизмы поэзии, пытается доказать, что каждое слово у истинно талантливого поэта одновременно непредсказуемое и единственно возможное [5]. Сказанное можно отнести не только к поэзии, но и к художественной прозе, а также не только к лексике художественного произведения, но и к синтаксису, представляющему собой не менее важный аспект семантики текста.

Соответственно можно предположить, что длина предложения, нарушающая «среднестатистические читательские ожидания», может сама по себе нести информацию, дополнительную по отношению к эксплицитно передаваемому сообщению. Возникает вопрос, всегда ли эта дополнительная информация представляет собой подтекст. И.Р. Гальперин определяет подтекст как своего рода «диалог» между содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной сторонами информации. При этом «идущие параллельно два потока сообщения — один, выраженный языковыми знаками, другой, создаваемый полифонией этих знаков — в некоторых точках сближаются, дополняют друг друга, иногда вступают в противоречия» [4, с. 48].

Рискнем предположить, что синтаксический строй текста может передавать дополнительную информацию не только проходящую в подтексте, но и *непосредственно иллюстрирующую эксплицитное сообщение*. Яркий пример тому — критическое эссе М. Чейни «The Length of the Sentence», в котором автор, выступая в защиту сверхдлинных предложений, формулирует свои идеи в рамках единого предложения, занимающего две страницы [8]. Содержание эссе подкрепляется синтаксисом предложения-текста на каждом этапе развития мысли и, в свою очередь, выполняет роль комментария к эссе как *примеру* сверхдлинного предложения. М. Чейни настаивает,

что подобное предложение невозможно передать более привычными синтаксическими средствами без смысловых потерь («without reducing it to something less than what it is»), поскольку оно не только передает мысль, но и непосредственно воплощает ее («was written not only to convey an idea but to embody that idea as well»). Приведем начало эссе:

I am a lover of long sentences, sentences that wind their way through various clauses and complements, bucking the contemporary trend toward bite-sized bits of information and prose that relishes its own staccato impoverishment, as if the sign of a great writer lies in her or his ability to keep everything small, to simplify and etiolate, rather than to perform high-wire acts of syntax and grammar, pulling the reader's attention first in one direction, then another, balancing it all on a string of phrases, a string that allows us, the onlookers, to revel in the sheer joy of language, the crazy courage of the feat itself, the suspense of wondering when it will collapse like a castle made of toothpicks or a spaceship built from playing cards—and then the joy in seeing it all work out just fine...

В данном случае форма эссе в плане его синтаксической организации является *риторическим приемом*, доказывающим справедливость идей, выраженных в нем. Подобное использование синтаксического потенциала текста представляет собой, на наш взгляд, *дополнительный, но не скрытый* поток информации.

Имплицитный же смысловой поток, в свою очередь, можно рассматривать с точки зрения опосредованности передачи информации того или иного плана. Вряд ли с помощью варьирования длины предложения можно имплицировать *фактуальную* информацию. Эту функцию могут выполнять такие синтаксические средства (на уровне предложения или абзаца), как апосиопесис, то есть обрыв предложения (особенно в сильной позиции текста), текстуальный эллипсис (темпоральные «провалы»), преднамеренная синтаксическая неоднозначность и тому подобное, а длина предложения, неожиданно малая или непредвиденно большая, создает подтекст как пласт *содержательно-концептуальной* информации текста в его линейной развертке.

Попытаемся наметить способы актуализации такого подтекста и выявить основные функции предложений «непредсказуемой» длины. Начнем с предложений **«нестандартно» малой длины**.

Во-первых, в художественной прозе сверхкороткие предложения нередко создают паузу (за счет точек), чтобы дать персонажу возможность осмыслить свое отношение к происходящему, свои мысли или эмоции, например «*Do you feel bad?*» *she said.* — «*Not bad,*» *he said.* «*Absurd. Ridiculous. Pathetic. Stuff like that.*» (W. Soyuzan «War and Peace»).

Во-вторых, короткие предложения, размещенные как отдельные абзацы, многократно усиливают эмоциональную напряженность. В следующем примере пожилая женщина с надеждой ждет возвращения мужа, объявившего, что он уходит, чтобы встретить свою кончину среди дикой природы:

She went to the door and waited for a knock.

None came.

She waited a full minute.

Outside on the porch a great bulk stirred and shifted from side to side uneasily.

Finally she sighed and called sharply at the door: «Will, is that you breathing out there?»

No answer. Only a kind of sheepish silence behind the door.

She snatched the door wide (R. Bradbury «The Time of Going Away»).

В-третьих, короткие предложения самой своей графикой могут замедлять темп повествования. Данный эффект особенно ощутим при взаимодействии синтаксических и лексических средств замедления художественного времени: «*Saturday*

afternoon. November. A cold gritty day. Gretchen is out stalking. She has hours for her game. Hours (J.C. Oates «Stalking»).

В четвертых, короткие «рубленные» предложения могут создать эффект научной дефиниции по типу словарной статьи. Такой эффект может иметь и ироническое звучание, как в знаменитом отрывке из романа Диккенса «Hard Times», где сухие, отрывистые, избыточные терминологией фразы в устах ребенка подчеркивают, что его учили не мыслить, а лишь воспроизводить заученные факты: «*Quadruped. Graminivorous. Hoofs hard ... Sheds coat in spring ...*»

В-пятых, короткие предложения, нередко сочетаясь с повтором, создают полемический тон аутодиалога-убеждения: «*No, he wouldn't be afraid. Others yes. Not he. He knew he wouldn't be afraid*» (Е. Hemingway «The Capital of the World»). И здесь также возможен иронический или юмористический эффект. Следующий пример — размышления неопытного отца, едущего в поезде с непоседливым малышом: «... *On the other hand, there are moments when babies are asleep (Oh yes, there are. There must be)*» (R. Benchley «Kiddie-Kar Travel»). Эллиптический повтор, усиленный модальным глаголом и графическим выделением, выражает явное сомнение в том, что маленькие дети вообще когда-либо спят.

Перейдем далее к основным функциям **длинных и сверхдлинных предложений**.

Во-первых, за счет длины предложение может наращивать параллельные конструкции, обретая динамический ритм. У. Сароян воссоздает монотонный ритм стука колес, под который поезд уносит пассажиров неизвестно куда и неизвестно зачем. Тем самым отрывок приобретает символическое звучание: «*Lord God the crazy train rattling through Texas, the sky dark with dust and the smoker full of the sad faces, the travelers, the everlasting travelers of the earth, going from one place to another, leaving one thing for another and seeking God only knows what*» (W. Saroyan «Noonday Dark Enfolding Texas»).

Вероятно, разновидностью этой же функции следует считать создание поэтического эффекта. Следующий отрывок, приведенный в сокращении, организован как белый стих: *But the river — chill and weary, with the ceaseless raindrops falling on its brown and sluggish waters, with the sounds as of a woman weeping low in some dark chamber (...) — is a spirit-haunted water through the land of vain regrets* (J.K. Jerome «Three Men in a Boat»).

Во-вторых, длинное и сверхдлинное предложение позволяет создать чувственный образ как единство деталей, опирающихся на различные органы восприятия, что придает образу «стереоскопичность» и создает эффект присутствия читателя на месте действия: *It (the dinosaur) ran, its pelvic bones crushing aside trees and bushes, its taloned feet clawing damp earth, leaving prints six inches deep wherever it settled its weight...* (R. Bradbury «A Sound of Thunder»). В таких случаях сверхдлинное предложение почти наверняка будет строиться как кумулятивное (термин Ф. Кристенсена), причем большинство так называемых «свободных модификаторов» («free modifiers») — причастных и номинативных оборотов, абсолютных конструкций и прочее — появятся в постпозиции по отношению к основному предложению [9]. Кумулятивные предложения частотны и при выполнении вышеупомянутой функции создания ритма, который может создаваться и за счет сочинительной связи, а многомерный образ требует стержня, на который нанизываются детали различного уровня соподчинения.

В-третьих, длинным и сверхдлинным предложениям свойственна функция, которую Л.С. Выготский назвал уничтожением формой содержания. Он цитирует рассказ И. Бунина «Легкое дыхание»: «*а через месяц после этого разговора казачий офицер, некрасивый и плебейского вида, не имевший ровно ничего общего с тем кру-*

гом, к которому принадлежала Оля Мецкерская, застрелил ее на платформе вокзала, среди большой толпы народа, только что прибывшей с поездом». Л.С. Выготский подчеркивает, что «слово «застрелил» ... затеривается между длинным, спокойным, ровным описанием казачьего офицера и описанием платформы, большой толпы народа и только что прибывшего поезда. Мы не ошибемся, если скажем, что самая структура этой фразы заглушает этот страшный выстрел ...» [3].

В следующем примере функция «уничтожения формой содержания» сочетается с функцией создания «стереоскопического» образа. Матадор вспоминает роковой день, прервавший взлет его славы: *He could remember the weight of the heavy gold-brocaded fighting jacket on his shoulders ..., and the wide, wood-knocking, splintered-tipped horns that lowered as he went in to kill, and how the sword pushed in as easy as into a mound of stiff butter with the palm of his hand pushing the pommel, his left arm crossed low, his left shoulder forward, his weight on his left leg, and then the weight wasn't on his leg* (Е. Hemingway «The Capital of the World»). Детали, передающие комплекс зрительных, слуховых, осязательных и обонятельных ощущений, не только создают эффект присутствия читателя на арене. Среди них в первый момент «теряется», как и у Бунина, самая страшная деталь — «*and then the weight wasn't on his leg*», смысл которой раскрывается лишь в следующем предложении: бык опасно ранил матадора и поднял на рога.

В-четвертых, длинные и сверхдлинные предложения нужны для того, чтобы «спрятать» другой вид информации — забегая вперед, предсказать будущее событие, но сделать это лишь полунамеком:

It was a part of his twenty years' heritage of breathing the same air and hearing his father talk about the man Sutpen; a part of the town's eighty years heritage of the same air that the man himself had breathed between this September afternoon in 1909 and that Sunday morning in June 1833 when he first rode into town out of no discernible past and acquired his land no one knew how and built his house, his mansion apparently out of nothing and married Ellen Coldfield and begot his two children — the son who widowed the daughter who had not yet been a bride — and so accomplished his allotted course ... to its violent end (W. Faulkner «Absalom, Absalom!»; подчеркнуто автором).

В-пятых, сверхдлинное предложение может быть письменной фиксацией в художественном повествовании быстрой сбивчивой речи, когда персонаж либо просто торопится, либо взволнован, либо, как в приводимом примере, вдохновенно изобретает путаное объяснение на ходу и хочет быстрее закончить, чтобы окончательно не потерять нить:

They all asked me questions and I told them how pap and me and all the family was living on a little farm down at the bottom of Arkansaw, and my sister Mary run off and got married and never was heard of no more, and Bill went to hunt them and he warn't heard of no more, and Tom and Mort died, and then there warn't nobody but just me and pap left, and he was just trimmed down to nothing, on account of his troubles; so when he died I took what there was left, because the farm didn't belong to us, and started up the river, deck passage, and fell overboard; and that was how I came to be here (M. Twain «Huckleberry Finn»).

Близкая, хотя и не вполне идентичная функция сверхдлинных предложений — дать не слишком искушенному в риторике персонажу сформулировать законченную мысль, пусть и коряво, но предельно точно. Как подчеркивает В. Симмонс в рецензии на роман К.Г. Мердок «Dairy Queen», синтаксис запечатлевает мыслительные процессы молодой женщины, не привыкшей много говорить. «Длинные, подчас сверхдлинные предложения отражают мысль, бредущую на ощупь («a mind groping») в поисках точной фразы» [10]. Эту же функцию сверхдлинных предложений (до 100—150 слов) подчеркивает и К.Н. Атарова во вступительной статье к сво-

ему переводу произведения Д. Дефо «A Journal of the Plague Year»: «Рассказ шорника не только зигзагообразен, но и тяжеловесен, подчас косноязычен ... Повествование грешит бесконечными повторами, которые лишь усугубляются навязчивыми оговорками ... или обещаниями, не всегда выполняемыми, рассказать о чем-то подробнее, неоднократно с возвращением к уже изложенному материалу, причем при повторном изложении иногда возникают детали, противоречащие ранее сообщенным фактам. Все эти особенности повествования заслужили противоречивые оценки критиков. Одни (прежде всего те, кто считал дневник трудом историческим) упрекали Дефо в спешке и неряшливости изложения. Другие видели в этом вершину художественного мастерства, сознательное стремление создать образ неумелого, неискушенного рассказчика задолго до «Тристрама Шенди» Стерна [2].

В-шестых, сверхдлинное предложение погружает читателя в атмосферу повествования за счет повторяющихся или усиливающих друг друга ключевых слов, которые выступают как опорные блоки и нередко реализуются в двух или более значениях. Именно так У. Фолкнер начинает свой роман «Absalom, Absalom!»:

*From a little after two o'clock until almost sundown of the long still hot weary **dead** September afternoon they sat in what Miss Coldfield still called the office ... — a dim hot airless room with the blinds all closed and fastened for forty-three summers because when she was a girl someone had believed that light and moving air carried heat and that **dark** was always cooler and which (as the sun shone fuller and fuller on that side of the house) became latticed with yellow slashes full of **dust** motes which Quentin thought of as being flecks of the **dead old dried** paint itself blown inward from the scaling blinds as wind might have blown them ... And opposite Quentin, Miss Coldfield, in the eternal black she had now worn for forty-three years now, whether for her sister, father, or nothusband, none knew ... and talking in that grim, haggard amazed voice until at last ... the long-**dead** object of her impotent yet indomitable frustration would appear, as though by outraged recaptulation revoked, quiet, inattentive and harmless, out of the biding and dreamy and victorious **dust*** (выделено автором). Благодаря аллитерации и графическому сходству выделенные ключевые слова приобретают некоторые черты окказиальной синонимии и создают эффект кумуляции, тем более что слово «dust» реализуется в прямом и переносном значении («пыль» и «прах»).

В-седьмых, сверхдлинное предложение способно создавать эффект так называемого «застывшего момента» («frozen moment»), где художественное время замедляется практически до полной остановки, что, вероятно, аналогично кинематографическому приему, когда зритель многократно наблюдает один и тот же наплывающий кадр. Для выполнения этой функции необходима достаточная длина предложения, чтобы в единой фразе увязать все те подробности момента и сопровождающие его ощущения и переживания, которые сделали его неповторимо трагическим или, напротив, неповторимо счастливым и навсегда врезались в память во всей своей целостности. В следующем предложении девушка, готовящаяся к свадьбе, узнает, что ее жених только что убит ее братом. Синтаксис предложения одновременно и статичен, и динамичен. Статичность синтаксиса обусловлена почти полным отсутствием глаголов в личной форме и преобладанием номинативных фраз. Динамика синтаксиса состоит в быстрой смене «неподвижных кадров»: звук выстрела, шум торопливых шагов и застывшие фигуры невесты-вдовы и ее брата-убийцы на фоне символической детали — незаконченного свадебного платья:

*And now I traversed those same twelve miles once more ... knowing nothing, able to learn nothing save this: **a shot heard**, faint and far away, ... by two young women in a rotting house where no man's footstep had sounded in two years — **a shot, then an interval of aghast surmise** above the cloth and needles which engaged them, **then feet in the hall and then on the stairs, running, hurrying, the feet of man: and Judith, with just time***

to snatch up the unfinished dress and hold it before her as the door burst open upon her brother, the wild murderer whom she had not seen in four years and whom she believed to me a thousand miles away: and then the two of them, the two accursed children, on whom the first blow of their devil's heritage had fallen, looking at one another across the up-raised and unfinished wedding dress (W. Faulkner «Absalom, Absalom!»; выделено автором).

Как ни парадоксально, «сверхкороткие» и «сверхдлинные» предложения могут иметь общие функции, — например, замедлять художественное время или создавать внутренний «аудиоdialog». Однако достигается это за счет различных факторов. Так, одна из функций, присущих предложениям нестандартно малой и большой длины, — это создание напряженного ожидания.

Короткие предложения реализуют ее в основном благодаря графической организации текста, когда почти каждое предложение начинается с красной строки (см. пример из рассказа Р. Брэдли «The Time of Going Away»). Длинные предложения создают эффект напряженного ожидания в основном за счет оттягивания ремы до конца предложения.

Ретардация ремы может обеспечиваться за счет различных синтаксических приемов. Тема предложения может уточняться с помощью ряда однородных характеристик, оттягивающих рему. Иногда прямой речи персонажа, ради которой и дается вводящее ее предложение, предшествует развернутая оценка еще не приведенного высказывания. Оба этих приема сочетаются в следующем примере:

And then this Bear, Pooh Bear, Winnie-the-Pooh, F.O.P. (Friend of Piglet's), R.C. (Rabbit's Companion), P.D. (Pole Discoverer), E.C. and T.F. (Eeyore's Comforter and Tail-finder)--in fact, Pooh himself--said something so clever that Christopher Robin could only look at him with mouth open and eyes staring, wondering if this was really the Bear of Very Little Brain whom he had know and loved so long.

«We might go in your umbrella,» said Pooh (A. Milne).

Нередко ретардация осуществляется за счет кумулятивного предложения, где «свободные модификаторы» предшествуют главному предложению — *«Desolate and lone, // All night long on the lake, // Where fog trails and mist creeps, // The whistle of a boat // Calls and cries unendingly ...* (C. Sandburg). Подобную разновидность кумулятивных предложений с перспективной направленностью «свободных модификаторов» иногда называют «periodic sentences».

Ретардация может осуществляться и за счет «многослойной» организации предложения, которое, по принципу матрешки, включает «встроенные предложения» (embedded sentences).

В каждом случае эффект напряженного ожидания выполняет особую роль в тексте. В случае использования коротких предложений-абзацев получаемый эффект сродни эффекту «саспенса» в кинематографе: благодаря паузам время замедляется, и зритель (читатель) с замиранием сердца следит за перипетиями сюжета в одной из его кульминационных точек.

В длинных и сверхдлинных предложениях, где ретардация происходит за счет характеристик, уточняющих тему и находящихся в сочинительной связи друг с другом, художественное время находится в состоянии паузы, поскольку чаще всего подобные тексты носят характер объяснения, а не повествования. Перечисляемые характеристики либо способствуют предвосхищению ремы (как в знаменитом стихотворении Р. Киплинга «If»), либо обманывают читательские ожидания — *«Джонатан Билл, который убил // Медведя в Черном Бору, // Джонатан Билл, который купил // В прошлом году кенгуру ...»* и так далее. Заинтриговав читателя многократными параллельными конструкциями, в которых перечисляются аналогичные «деяния»

героя, поэт В. Левин в итоге сообщает, что «...этот самый Джо Билл // Очень любил компот».

Предложение-«матрешка» выполняет иную задачу. Это, как правило, объяснительное предложение, включающее комментарий. Б. Саутард приводит следующий пример из произведения У. Фолкнера «Go Down, Moses» [11]:

... and, his father and Uncle Buddy both gone now, one day without rhyme or reason the almost completely empty house in which his uncle and Tennie's ancient and quarrelsome great grandfather (who claimed to have seen Lafayette and McCaslin said in another ten years would be remembering God) lived, cooked and slept in one single room, burst into peaceful conflagration.

В этом отрывке имеется «внешнее» предложение, сообщающее о пожаре — «... one day without rhyme or reason the almost completely empty house ... burst into peaceful conflagration». Напряжение усиливается фразой «ни с того ни с сего», обещающей непредвиденное событие, о котором сообщается лишь в самом конце. Промежуточное встроенное предложение содержит информацию о том, кто жил в доме и в каких условиях. Внутри промежуточного предложения — еще одно, характеризующее выжившего из ума старика. При этом «встроенные предложения» могут синтаксически являться придаточными или самостоятельными предложениями — их формальный статус не столь важен. Главное — то, что они не имеют непосредственного отношения к раскрытию темы или ремы внешнего предложения (по крайней мере, на уровне фактов), а сообщают дополнительную информацию, — в данном примере, о предшествующих событиях, наряду с ироническим комментарием-предвосхищением («*in another ten years would be remembering God*»).

Такое предложение-«матрешка» не замедляет и не останавливает время, но позволяет ощутить его как многомерную субстанцию. В единой точке сходятся настоящее, прошедшее, а подчас и будущее, и эта «сингулярность» помогает осознать единство и взаимосвязь компонентов опыта, своего и чужого.

Предложенная типология функций ни в коей мере не претендует на полноту описания. Мы, прежде всего, стремились подчеркнуть, что длина предложения, при намеренном нарушении ее «предсказуемости», демонстрирует претворение формы в содержание. Данный фактор должен учитываться на практических занятиях в вузе, — как в филологическом плане, при обучении интерпретации текста и письменному выражению мыслей, так и в лингвистическом — при обучении практической грамматике или переводу как специальности. Думается, что методические аспекты проблемы могут составить предмет отдельного исследования.

Таким образом, длина предложения как средство передачи смысла высказывания является одновременно носителем линейной (собственно синтаксической) информации и нелинейной, супraseгментной, — в той мере, в какой предложение обретает свой истинный смысл только в данном тексте.

Список использованной литературы

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык. — М. : Флинта, 2002. — С. 44
2. Атарова, К.Н. Даниэль Дефо. Дневник чумного города. — М. : Наука ; Ладомир, 1997.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства. — М. : Искусство, 1986. — Глава 7.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / АН СССР ; Институт языкознания. — М. : Наука, 1981.
5. Краснопольский, В.Н. Литературные «двойники»: мифы и реальность : монография [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.kosogorov.ru/rzn/occasion6.htm>

6. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста. — Л. : Просвещение, 1979.
7. Федоровская, Т.Н. Efficiency of Modern Writing [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.lingomaster.ru/files/202.pdf>
8. Cheney, M. The Length of the Sentence [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.strangehorizon.com/2006/20060925/cheneys.html>
9. Christensen, F. A Generative Rhetoric of the Sentence // Francis Christensen and Bonniejean Christensen. — NY. : Harper and Row, 1978.
10. Simmons, V. Book Review: Dairy Queen by Catherine Gilbert Murdock [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://blogcritics.org/archives/2006/09/30/234552.php>
11. Southard, B. Syntax and Time in Faulkner's «Go Down, Moses» // Language and Style. — 1981. — № 14. — P. 107—115.



Р а з д е л I V

ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ТЕКСТА

В ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОМ, СТИЛИСТИЧЕСКОМ

И ПЕРЕВОДЧЕСКОМ РАКУРСАХ

Е.Н. Князькова

**Авторская пародия как стилевая имитация:
опыт лингво-филологического анализа**

На данном этапе такой вид пародии, как авторская, недостаточно изучен и выделяется немногими литературными исследователями, несмотря на то, что в литературе нередки его примеры. В статье содержится попытка определить этот вид пародии и ответить, существует ли такая пародия как жанр и если да, то каковы критерии ее удачности и что делает узнаваемым пародируемого автора?

Любая пародия может быть направлена против определенных особенностей оригинала в зависимости от ее задачи (что именно высмеивается, что в оригинале достойно пародирования). Объектами могут служить тематика, идейное содержание, сюжет, выбор стилистических примеров, лексика, композиция, образы героев, личность автора оригинала. Пародия может сосредоточиться на одном объекте или же вобрать в себя несколько отличительных черт оригинала. Основным средством пародии является ироническое подражание осмеиваемому образу, передача его особенностей в видоизмененном, шаржированном виде. Тем самым пародист критикует самые неудачные, по его мнению, или просто «затертые», набившие оскомину моменты, и потому требующие «перевода» на язык пародии, или же пародист обращает внимание читателя на наиболее важные особенности, с помощью которых только и можно правильно и полно понять замысел автора пародируемого произведения.

Авторская пародия самая непростая в своем исполнении, так как она не может быть просто сатирической или юмористической, то есть несущей развлечение. Ее задача — донести до читателя свое видение, понимание и трактовку пародируемого автора. Прежде чем создать авторскую пародию, ее автор должен досконально изучить стиль, творчество, жизнь «жертвы», постичь ее образный мир, освоить особенную систему письма и потом так донести свое сочинение до читателя, чтобы оригинал был непременно признан, чтобы, прочтя эту пародию, читатель получил ключ к пониманию творчества пародируемого писателя или поэта. Такая пародия должна говорить сама за себя, не нуждаться в комментариях. С другой стороны, авторская пародия нуждается в эрудированном читателе, для которого будет несложно расшифровать литературные экзерсисы пародиста.

Безусловно, объектом авторской пародии может стать только высокохудожественное произведение. По словам В.И. Даля, «пародия — забавная переделка важного сочинения» [1, с. 16]. По мнению литературных критиков, слабые, незначительные произведения не должны быть мишенью пародиста. Авторская пародия —

состояние в мастерстве, утонченная борьба личностей. Нельзя оценить и перевести на язык пародии то, что изначально не является стоящим, профессиональным произведением литературы. Авторская пародия не злая, она оценивает, преподносит объект на блюде. Ее смех — тот смех, «который углубляет предмет, заставляет выступать ярко то, что ускользнуло бы» [1, с. 16].

Таким образом, можно определить авторскую пародию как вид пародии, основными задачами которого является узнаваемость пародируемого автора, донесение до читателя его идей и особенностей его творчества, оценку которым и дает пародист. Причем пародия может быть основана на осмеянии одной составляющей стиля — такой, как образ героя или особый размер стиха, или нескольких, что делает узнаваемым не только пародируемого автора, но и конкретные проведения.

Степень удачности-неудачности авторской пародии определяется узнаваемостью автора оригинала во всех тонкостях его стиля, а также самостоятельностью пародии. Настоящая пародия исходит из оригинала, соотносится с ним, но живет своей жизнью и является сама по себе достойным произведением литературы. Одним словом, в авторской пародии талант противопоставляется таланту.

Удачные пародии в прозе, как правило, довольно длинные, их отдельные части нельзя анализировать, потому что они не дадут полной картины. Пародии поэтические, напротив, довольно короткие, их содержание воспринимается быстрее и легче, к тому же в маленьком стихотворении концентрация пародийных элементов выше, поэтому они ярче и интереснее для анализа. Вероятно это объясняет то, что авторские пародии чаще встречаются в поэзии.

К. Бейкер выделил пять типов авторской пародии [3, с. 20]. Первый тип включает в себя пародии, которые открыто атакуют автора оригинала, ссылаясь на одно из его наиболее известных или характерных произведений. Например, викторианский поэт Дж.К. Стивен пародирует известный сонет Вордсворта с целью высмеять две грани поэтической индивидуальности поэта: возвышенность и склонность к дидактическому тону, к проповеди избитых истин:

*Two Voices are there; one is of the sea,
One of the mountains; each a mighty Voice.:*

Один из голосов показался Стивену особенно нелепым:

*And one is of an old half-witted sheep
Which bleats articulate monotony,
And indicates that two and one are three,
That grass is green, lakes damp, mountains steep... [7].*

Вторая категория пародии выбирает текст, например, монолог Гамлета, и придерживается его, часто используя те же слова в начале строфы или даже ту же рифму. Например, неизвестный автор адаптировал монолог Гамлета на предмет беспокойства и нерешительности перед визитом к дантисту:

*To have it out not? That is the question —
Whether 'tis better for the jaws to suffer
The pangs and torments of an aching tooth... [7, с. 319].*

Этот вид интеллектуального литературного упражнения был особенно в чести у поэтов Викторианской эпохи. Такие пародии — это не попытка высмеять, а просто развлекательный прием.

Объектом третьего типа пародий является литературный стиль автора, обычно пародист не имеет в виду какое-то особенное литературное произведение. Примером здесь может послужить «Chard Whitlow», пародия Г. Рида на Т.С. Элиота —

своеобразный коллаж из аллюзий к различным стихотворениям или строкам работ автора:

*As we get older we do not get any younger.
Seasons return, and today I am fifty-five,
And this time last year I was fifty-four
And this time next year I shall be sixty-two [7].*

По мнению К. Бейкера, в этом типе пародий почти нет злой насмешки, только восхищение оригиналом. «Они содержат так называемое чувство литературного товарищества» [3, с. 22]. «Только друг, в качестве того человека, который близко соприкасался с оригиналом, имеет право на пародию» — Оуэн Симен [3, с. 22].

К четвертой категории относятся пародии, направленные на особенно уязвимые места в произведении, которое в пародии полностью изменяет свой тон. Пример такой пародии работа Ш. Брукс — его переделка «A Man's A Man For A` That» Р. Бернса, который превозносит благородство и честь бедных. Ш. Брукс же воспевает словами Бернса добродетели богатых. Здесь пародируется идея, что бедность всегда добродетельна, а достаток пагубен:

*More luck to honest poverty,
It claims respect and a` that;
But honest wealth's a better thing,
We dare be rich for a` that.
For a` that and a` that,
And spooney can't and a` that
A man may have a ten-pun note,
And be a brick for a` that [6, с. 40].*

(For A` That And A` That)

Пятая категория в последнее время приобретает все большую популярность. Пародист использует известный оригинал как модель для выражения своих мыслей по поводу какого-либо события, политического деятеля или социального явления. Правда, такие пародии существуют недолго, до тех пор, пока известное событие или человек тревожат уши общества. Примером здесь может быть пародия Саггитариуса на «Ворона» Э. По, где пародист атакует Муссолини:

*While the bombers, southward flocking set Italian cities rocking,
Suddenly there came a knocking at a Duce`s office door.
He with fiery decision opened to admit a vision,
An expected apparition who had often called before —
Destiny at hand once more [7].*

Тем самым, мы опередили, что авторская пародия, объектом которой служат как стиль, так и личность пародируемого поэта удачна не только тогда, когда узан оригинал, но и когда читатель осознает критическую оценку и в тоже время преклонение пародиста перед писателем.

Пародии на отдельные стихотворения или отрывки поэтических произведений, например на известные монологи, являются более удачными и интересными в плане творческих находок благодаря тому, что концентрация составляющих пародии в них выше, поскольку перед авторами стоит сложная задача — выразить многое в коротком тексте пародии, поэтому следует уделять больше внимания анализу таких пародий. В статье будут рассмотрены примеры пародий на известный монолог из трагедии В. Шекспира «Гамлет».

Монолог Гамлета «*To be or not to be*» безусловно является «визитной карточкой» Шекспира, в которой соединились характерные особенности языка и миро-

ощущения автора. Вероятно поэтому этот монолог стал излюбленной темой для критиков и литературоведов и конечно же объектом различных пародий.

В монологе «*To be or not to be*» принц датский задает самому себе жизненно важный вопрос, который нельзя однозначно понимать, в нем объединены, по меньшей мере, два значения: «стоит ли жить?» и «стоит ли бороться?». Широкая семантика глагола «*to be*» позволяет довольно вольно трактовать его значение, каждый читатель может уловить в этом вопросе что-то свое. Этим, естественно, пользуются пародисты:

*«To go outside, and there perchance to stay
Or to remain within: that is the question...» [8]
(Hamlet` s Cat` s Soliloquy)*

Мы погружаемся в мысли кота, который трактует известный вопрос Гамлета как сомнения, возникающие у него при выборе между уютом кухни и неизвестным миром за дверью дома.

«*To have it out or not? That is the question*» — перед нами дилемма человека перед визитом к дантисту: как же поступить с больным зубом?

За время существования шекспирологии (более двухсот лет), предложено огромное количество толкований отдельных слов к контекстам Шекспира, что позволяет нам глубже понимать все богатство текстов драматурга, а следовательно всего его творчества в целом. Понимание конкретности шекспировского образа помогает нам проникнуть в сущность трагедии, понять Гамлета и его переживания, например, «*a sea of troubles*» — не отвлеченная метафора, а вполне конкретный образ. Гамлет в своем одиночестве не в силах бороться против бесконечного множества бедствий. Броситься со шпагой в руке против «моря бедствий» значит погибнуть, отсюда ясно, почему Гамлет сразу переходит к мысли о смерти. Это место в монологе, по словам М.М. Морозова, «издавна смущало комментаторов» [2, с. 174]. Например, «Бейлер заменил слово «*sea*» словом «*seat*» (престол), сузив задачу, стоящую перед Гамлетом, до борьбы с одним только Клавдием» [2, с. 174]. Текстологи не раз предпринимали попытки свести два образа к единству: образ битвы «*the slings and arrows of outrageous fortune*» и образ одинокого человека, бросающегося с оружием в руках против морских волн. Так, «отец шекспирологии» Теобальд сначала заменил слово «*sea*» на «*siege*» (осада): «*to take arms against a siege of troubles*» «поднять оружие против осады (осаждающих человека) бедствий», но затем отказался от этого исправления, признавая вольность, с которой поэт соединяет разные метафоры», и пришел к выводу, что слово «*sea*» здесь является единственно возможным, так как означает множество, стечение бедствий [2, с. 174]. Соединение разнообразных метафор является одной из характерных черт стиля Шекспира, который творил для сцены, допуская вольность в употреблении однородных метафор. С другой стороны, эта особенность необходима Шекспиру для драматического членения текста на своеобразные СФЕ [2].

Гамлет рассматривает первую возможность — молча переносить «*the slings and arrows of outrageous fortune*». Это образ первого смыслового единства монолога. Альтернативу покорности составляет второй образ «*to take arms against a sea of troubles*», представляющий следующее смысловое единство. Затем следующая часть, которой принадлежит третий образ — «*to die, to sleep*». Тем самым, метафоры у Шекспира следуют друг за другом, цепляясь за ассоциации. Эта манера напоминает технику «потока сознания» Дж. Джойса в «Улиссе», где друг за другом цепляются свободные ассоциации. У Шекспира в «Гамлете» мысли, цепляясь друг за друга, образуют полемический аутодиалог.

В одной метафоре Шекспир соединяет не только образы, но и противоречивое отношение героя к той или иной ситуации.

«*Was the hope drunk where in you drest yourself?*» — спрашивает леди Макбет своего мужа [5].

На первый взгляд, здесь хаотическое смешение образов — сравнение надежды с пьяным существом и сравнение ее с доспехами воина. Но в динамическом развитии тут выступают два самостоятельных «куска»: иронический (или ты был пьян, когда мечтал стать королем — леди Макбет полна язвительного сарказма) и пафосный (Макбет облачается в доспехи: леди Макбет побуждает его к действию).

По сравнению с классицистами, Шекспир предстает не только как разрушитель триединства места, времени и действия, но и как нарушитель единства метафор. В этом стилистическое различие драмы классицизма и шекспировской драмы: на смену неподвижности приходит движение во всем, в том числе и в системе образов.

Проанализированные нами пародии неизвестных авторов на монолог Гамлета относятся ко второй категории, авторы трактуют знаменитый «*To be or not to be*» по-своему, придерживаясь структуры, образов и лексики оригинала, они обращаются к неожиданным темам.

Так, автор «*Toothache*», обращаясь к теме посещения дантиста, создает новые образы, чуть-чуть изменяя слова монолога:

*Whether `tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune.
Or to take arms against a sea of troubles,
And by opposing end them?* [4]
(Original)

*Whether `tis better for the jaws to suffer
The pangs and torments of an aching tooth,
Or to take steel against a host of troubles,
And, by extracting, end them?* [7]
(parody)

Тем самым автор пародии сохраняет образ человека, борющегося против проблем, окружающих его, сосредоточением зла предстает больной зуб.

Близость пародии и оригинала можно проследить по строчкам — все структуры, композиция и основная масса лексики сохранены, лишь изменение предмета обсуждения делает пародию юмористической, так как автор пародии не прибегает ни к гиперболизации, ни к каламбуру, ни к другим привычным для пародии приемам.

Thus conscience doth make cowards of us all [4].
(Original)

Thus dentists do make cowards of us all [7].
(parody)

Другая вариация на тему «быть или не быть» — монолог кота. Его дилемма — выбор между прогулкой и безмятежным сном на кухне. Автор этой пародии расширяет образы, изменяет лексику, структуру, хотя композиция монолога во многом сохранена. Кот действительно говорит языком Гамлета, он реальный персонаж, характерный герой, тогда как размышления в «*Toothache*» не принадлежат никому конкретно. Автор создает особый мир, в котором тоже есть место неразрешимым проблемам. Не копируя лексику оригинала, автор сохраняет общий тон и стиль монолога, так как пишет «под Шекспира», используя слова и структуры, которые мог бы использовать сам Шекспир. В результате перед нами не обычный кот, а придворный вельможа, которому не пристало говорить просто, напротив, его речь изобилует

витиеватыми оборотами и словами, принадлежащими к различным слоям языка, вплоть до юридических терминов:

*Who would spaniels fear,
Or strays trespassing from a neighbor's yard.*

(to trespass — юр.: нарушить чужое право владения).

*To go outside, and there perchance to stay
Or to remain within — that is the question:
Whether 'tis better for a cat to suffer
The cuffs and buffets of inclement weather
That Nature rains on those who roam abroad,
Or take a nap upon a scrap of carpet,
And so by dozing melt the solid hours
That clog the clock's bright gears with sullen time
And stall the dinner bell [8].*

(parody)

Автор пародии раздвигает границы оригинала, расширяет образы, однако сохраняет образ противоборства человека и природы (*sea of troubles*), здесь — кота и погоды. Перед нами те же приемы, что и в оригинале. Такая же метафоричность видения мира, образы как бы цепляются друг за друга, создавая единое целое — цепь ассоциаций-размышлений, которые выстраиваются в аутодиалог. Дилемма кота — это поиск выхода из сложившейся ситуации, он перебирает в уме варианты, как и Гамлет, мечется между двумя мирами: «*the cuffs and buffets of inclement weather*» и «*a scrap of carpet*».

Автор пародии словно перевоплощается в самого Шекспира, его действительность — следующие друг за другом яркие, живые, реальные образы, представленные глазами кота — он изъясняется языком шекспировского героя и за счет этого пародируемый автор, безусловно, узнаваем.

«*The solid hours that clog the clock's bright gears with sullen time and stall the dinner bell*» — еще один знакомый образ. Для Шекспира время — живое существо, коварное, злое, оно окутывает человека, обманывает его и постепенно убивает. Здесь же коварство времени в его медлительности — время обеда никак не подойдет.

Перебирая в уме один из вариантов: «*to die, to sleep*» Гамлет, приходит к выводу, что это опасное решение, ведущее к неизвестным трудностям.

*«To sleep: perchance to dream: ay, there's the rub;
For in that sleep of death what dreams may come...» [4].*

В пародии композиция этой части монолога — зеркальное отражение оригинала, однако ход мыслей кота уходит в другую сторону. Он осознает свое бессилие перед природой, но по другому поводу, не связанному с предыдущим образом:

*To prowl, to sleep;
To choose not knowing when we may once more
Our readmittance gain: aye, there's the hairball;
For if a paw were shaped to turn a knob, ... [8]*

(parody)

Здесь автор уже предстает не просто имитатором шекспировского стиля, а творцом собственного, создавая свои цепочки образов, очень жизненные и яркие.

Выводы обоих героев (кота и Гамлета) неутешительны. Для одного неприемлема участь труса, для другого — добровольного затворника, для одного источник бед — раздумья, для другого — осторожность.

Thus conscience doth make cowards of us all [4].
(Original)

Thus caution doth make house cats of us all [8].
(parody)

Автор пародии следует логическому развитию мысли оригинала, даже сохраняет рифму в конце и середине строфу, но делает это, используя свои образы, тем самым создает оригинальную атмосферу своего произведения. Он очень внимателен к языку оригинала, он подмечает и использует мельчайшие детали, как, например, аллитерацию: «*With a bare bodkin*» — «*with a mere mitten*».

Эта пародия чрезвычайно интересна для анализа, потому что в ней выполнены две основные функции пародии: безусловное, соотношение с оригиналом и собственное творчество. Это уже не просто зарисовка на тему, не имитация, а самостоятельное произведение, интересное не только в связи с оригиналом, но и само по себе, а этот факт, безусловно, делает честь ее автору и доказывает, что эта пародия является удачным примером авторской пародии.

Мы попытались исследовать авторскую пародию в различных ее проявлениях. Проанализировав несколько примеров и опираясь на теоретические источники сделали следующие выводы:

1. Авторская пародия — пародия, задачей которой является узнаваемость пародируемого автора, донесение до читателя его идей и особенностей его творчества и стиля, оценку которым в шуточном виде и дает пародист.

2. Критерии удачности авторской пародии — узнаваемость автора оригинала, его положительная (авторские пародии в основном дружеские, преисполненные уважения) оценка, самостоятельность пародии (авторская пародия — противопоставление таланта таланту).

3. Нам удалось подтвердить примерами правомерность классификации К. Бейкера, который выделяет пять типов авторской пародии, в зависимости от пародийного аспекта в пародии.

Список использованной литературы

1. Ефимов, Ф. Инфляция жанра // Литературное обозрение. — 1988. — № 12.
2. Морозов, М.М. Язык и стиль Шекспира // Шекспир, Бернс, Шоу... — М., 1967.
3. Baker, K. Introduction: The Purpose Of Parody // *Unauthorized Versions (Poems And Their Parodies)*. — L., 1990.
4. Shakespeare, W. *Hamlet*. — Philadelphia, 1934.
5. Shakespeare, W. *Macbeth*. — L., 1937.
6. *The Way It Was Not (English and American Writers In Parody)* / сост. А.Я. Ливергант. — М., 1983.
7. *Unauthorized Versions (Poems And Their Parodies)* / ed. by K. Baker. — L., 1990.
8. *Hamlet's Cat's Soliloquy*, anonymous [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.langston.com/Fun_People/1997/1997AXI.html

Анализ поэтического произведения как предпосылка качественного перевода

Статья посвящена разноплановым подходам к анализу поэтического текста: литературоведческому и переводческому. Каждый из подходов имеет своей целью анализ стихов Джона Донна. При этом Ф. Маллетт, автор схемы литературоведческого анализа, создает ее как результат анализа поэтического творчества Д. Донна. Анализ Ф. Маллетта направлен на обучение этому виду деятельности читателей и специалистов-филологов, которые впервые сталкиваются с таким сложным явлением, как поэзия Д. Донна. Литературоведческий анализ, предложенный Ф. Маллеттом, сводится к указаниям автора, на что следует обратить внимание при чтении стиха. Но как проникнуть в замысел автора и определить, какими средствами он пользуется для реализации замысла, в схеме литературоведческого анализа отводится незначительное место.

Приведем схему литературоведческого анализа, которая, как мы надеемся, прояснит вышесказанное:

1. Поэзия представляет собой наиболее сложный литературный текст. При первом прочтении практически невозможно понять, о чем литературное произведение. Второе прочтение необходимо, для того, чтобы установить это. И все-таки, не спешите с выводами.

2. Прочтите стихотворение несколько раз, не только про себя, но и вслух. После второго или третьего прочтения запишите, что в стихотворении вам показалось необычным или интересным.

3. В каждом стихотворении слышится голос поэта. Каков тон этого голоса? Каково настроение, выраженное в стихе?

4. Какова форма выражения мысли? Посвящено ли стихотворение доказательству какой-то точки зрения, либо стихотворение имеет дескриптивный характер?

5. Надеется ли поэт на прямое воздействие на читателя (слушателя), либо изложение ведется от лица какого-нибудь персонажа?

6. Отличается ли язык произведения какими-либо особыми чертами? Обращают ли на себя внимание отдельные слова? Какие? Почему?

7. Какие повторы использует поэт: аллитерацию, ассонанс, ритм, рифму, метафору, идеи?

8. Какое впечатление производит образный строй стиха? Что он символизирует?

9. О чем говорит разделение содержания стихотворения на строки? Есть ли какая-либо закономерность в организации строк? Искажается ли в стихе грамматическая структура языка? Какой эффект производит нарушение синтаксиса каждой из строк?

10. Сопоставьте стихотворение с другими стихотворениями этого же поэта или других поэтов, пишущих на сходную тему.

11. О чем же стихотворение, в конце концов?

12. Все выводы, которые вы делаете о стихе, должны подкрепляться примерами из самого произведения, цитатами из него, выявляющими его структуру и особенности языка.

13. Никогда не заимствуйте идеи и формулировки у других авторов [3, с. 6].

Очевидно, что анализ Ф. Маллетта суммирует многие схемы литературоведческого анализа и касается различных аспектов, связанных с пониманием стиха. Ка-

кие-то требования Ф. Маллетта направлены на более глубокое проникновение в замысел автора (пункты 3—11). Но, тем не менее, автор уточняет, что предложенный им анализ не может заменить «филологическое прочтение» стиха [1, с. 110—115]. Именно филологический анализ является одной из вех переводческого анализа, о котором пойдет речь в данной статье.

Когда мы стараемся определить, что собой представляет художественный перевод, мы неизбежно сталкиваемся с оппозицией «искусство — ремесло». Эта оппозиция многопланова, так как, с одной стороны, ремесло направлено на интерпретацию произведения искусства и передачу основных его характеристик в иной коммуникативной ситуации, а с другой стороны, происходит трансформация продукта ремесла в произведение искусства. Если такой трансформации не происходит, то художественный перевод теряет смысл.

Не вдаваясь в дискуссию о том, что есть произведение искусства и возможен ли «вторичный оригинал», не уступающий подлиннику, мы попытаемся показать, каковы основные вехи перевода и где начинается искусство.

Первой такой вехой, на наш взгляд, является многосторонний анализ художественного произведения, результатом которого становится интерпретация его содержания, тональности, образного строя и своеобразия авторского видения. Происходит постепенное «врастание» переводчика в новую и каждый раз уникальную систему передачи опыта, фактического и эмоционального.

Вторая веха — перевоплощение переводчика в автора, который должен воссоздать уже однажды переданный опыт новой системой выразительных средств и на языке иной культуры. Это перевоплощение сродни актерскому, но с гораздо большей долей подтекста.

Третья веха — поиски способов уложить заново пережитый опыт в тугую оболочку слова. Здесь в полной мере реализуется ремесло: по выражению В.В. Левика, верное слово становится на верное место. Текст подвергается многократному редактированию. Проверяется *звучание* текста на языке перевода. Проверяется верность тональности. Проверяется правомерность отхода от буквы оригинала, чтобы приблизиться к нему на уровне смысла. И камертоном является оригинал. Но есть еще один камертон — литературная традиция той культуры, на язык которой переводится текст.

Все вышесказанное — характеристики *ремесла* переводчика. Этому можно учить, и этому можно научиться. Ну а искусство состоит в том, чтобы скрыть тяжелый труд ремесленника и дать читателю на его языке новую интерпретацию уже существующего произведения.

Такая интерпретация непременно многослойна. Несмотря на относительную завершенность, она открывает путь для множества новых интерпретаций читателем, пробуждая интерес к оригиналу, помогая глубже понять его через сопоставление двух языковых систем и двух культур.

Определив три вехи процесса перевода, мы постулировали, что художественному переводу можно и нужно учить, а, следовательно, такое обучение необходимо сделать достоянием широкого круга студентов. Дело в том, что даже переводчик технического текста должен обладать такими качествами поэта, как умение выражаться экономно и ясно, создавая контексты, в которых каждое слово оправдано лингвистическим окружением и общим замыслом.

Рассмотрим подробно три вехи перевода на материале венка евангельских сонетов Джона Донна («La Corona»).

Итак, первая веха — это описание фона, на котором создается произведение, и осмысление бытового и духовного опыта поэта. Здесь рождается интерпретация

содержания произведения, определяется авторское видение мира и отношение автора к читателю.

Имя Джона Донна известно всем, кто интересуется литературой, но не потому, что большинству читателей знакомо творчество этого писателя, а потому что у всех на слуху знаменитый эпиграф к роману Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол» — эпиграф емкий и звучный. Он врезается в память навсегда. Он для всех и он для каждого в отдельности.

Но начать разговор об этом великом поэте мне хотелось бы с его имени: Джон Донн. В словаре английского произношения фамилия «Donne» дается в двойном произношении: [dOn] и [dVn] [2]. Специалисты в области мировой литературы отдают предпочтение варианту [dVn]. Я не собираюсь вступать в спор с ними, хотя оснований для такого предпочтения практически нет. Действительно, иногда создается впечатление, что Донн обыгрывает свое имя в варианте [dVn] (см. «A Hymn to God the Father»). Но даже в этом стихе прочтение [dVn] не несет никакой смысловой нагрузки, и комментарии на этот счет весьма поверхностны.

Как преподаватель и переводчик, я склоняюсь к варианту [dOn] в силу нескольких причин. Во-первых, имя и фамилия в этом случае создают ассонанс, который делает аллитерацию настойчиво выразительной. Во-вторых, этот вариант создает эффект ономотопеи: два слога — два удара колокола. И сейчас время несколько изменить эпиграф к роману Хемингуэя: «*Зачем звонит колокол?*» На этот вопрос отвечают «Евангельские сонеты», «Благочестивые размышления» и «Литания».

«Евангельские сонеты» — это Благая Весть в форме усеченного венка сонетов; «Благочестивые размышления» — попытка философского осмысления природы греха и наказания, а «Литания» — некий иконостас, композиция из двадцати восьми молитв-речитативов заблуждающегося человечества. И ответ на вопрос «*Зачем звонит колокол?*» становится ясным: послание автора читателю представляет собой единство благодарности Искупителю, просьбы о прощении и о возможности очищения от греха. Перед нами просветленная трагедия парадоксальности бытия.

Здесь следует говорить именно о парадоксе, в отличие от простой логической оппозиции. Любое противопоставление состоит из двух частей и легко членится на «с одной стороны» и «с другой стороны». Парадокс нерасчленим: это внутреннее противоречие и единство. Как объясняет Дж. Мозес в своем предисловии к антологии произведений Джона Донна, этот человек (проповедник, прозаик, поэт) как никто другой понимал единство мирского и божественного, показывая, как одно пронизывает и дополняет другое. Дж. Донн называл такое взаимопроникновение «единым светом» («*one equal light*»), и этот концепт определяет его мировосприятие. Столь же едины для него божественная и земная музыка («*one equal music*»), нерасчленимая принадлежность человека к небесному и земному («*one equal possession*»), сопричастность людей друг к другу и церковное причастие («*one equal communion*»), вечность божественной сущности и человеческой души («*one equal eternity*») [4].

Гармония единства контрастирует с дисгармонией земного человеческого опыта, с его трагической расчлененностью. В стихах, которые Джон Донн посвятил христианской вере, есть все, что характеризует жизнь человека. Он говорит о неизбежности страданий, о греховных желаниях плоти, о радостях дружбы, о таинствах веры, о Благой Вести, о страхе смерти, о надежде на бессмертие [4].

Свои евангельские сонеты Джон Донн характеризует как «*crown of prayer and praise*» и тем самым наталкивает читателя на мысль, что его сонеты — это своеобразные псалмы и новые единства хвалы и молитвы. Это и есть тот общий камертон, которым можно руководствоваться, передавая форму и содержание оригинала в их взаимосвязи («*one equal light, one equal music, one equal communion*»).

Перед нами семь сонетов, шесть из которых (со второго по седьмой) — собственно эпизоды из Евангелия, а первый сонет выражает намерение автора восславить искупительную жертву Христа и вручить Господу залог преданности и благодарности.

La Corona

*Deign at my hands this crown of prayer and praise,
Weaved in my low devout melancholy,
Thou which of good, hast, yea art treasury,
All changing unchanged Ancient of days,
But do not, with a vile crown of frail bays,
Reward my muse's white sincerity,
But what thy thorny crown gained, that give me,
A crown of glory, which doth flower always;
The ends crown our works, but thou crown'st our ends,
For, at our end begins our endless rest,
This first last end, now zealously possessed,
With a strong sober thirst, my soul attends,
'Tis time that heart and voice be lifted high,
Salvation to all that will is nigh.*

Если сопоставить первую, вторую и последнюю строки первого сонета, сразу же обнаруживается парадокс, от которого зависит тональность не только этого сонета, но и всего венка в целом. Первая строчка предопределяет смысл последней строки сонета, в то время как вторая строка, казалось бы, звучит как противоречие, обусловленное многозначностью лексической единицы «*melancholy*», — слова, которое очень часто использовалось в средневековье и обозначало целый спектр эмоциональных состояний — от депрессии до религиозной медитации.

Здесь не нужно забывать, что последняя строка непременно должна повториться как начало следующего сонета, что еще более усиливает ее позицию, но одновременно и налагает на нее синтаксические ограничения, поскольку грамматически она должна быть относительно независима.

На уровне смысла последняя строка призвана возвестить грядущее спасение мира. В дальнейших рассуждениях, адресуя свое произведение Господу, поэт объясняет состояние своей души, постулирует мысль о том, что есть начало и что есть конец («*At our end begins our endless rest*»), и что есть смерть в новом понимании поэта («*This first last end, now zealously possessed*»). Теперь понятен тон первого сонета и его оптимистический потенциал; понятен и переход от первого сонета ко второму. Понятно и то, что остальные сонеты венка будут посвящены библейской истории Искупления и истории Спасителя.

Тональность сонета определяет его образный строй. Его стержень — это поэт, в своих размышлениях обращающийся к Богу с просьбой принять его смиренный дар и не требующий никакой иной награды, кроме возможности причаститься страданиям Искупителя. Терновый венец, излучающий свет, — символ этого причастия. Вот все, что нужно светлой и искренней музе поэта («*muse's white sincerity*»).

Итак, первая веха анализа установлена. Переводчик-автор, оценивая опыт создателя оригинала, прежде всего, руководствуется требованием адекватности коммуникативного намерения, без чего не может быть «актерского перевоплощения». В данном случае обращенность речи является непременным условием передачи замысла произведения. Здесь внутренний монолог поэта призывает всех понять, что значит для каждого из нас решение Господа спасти мир. Он показывает, что все, кто молится, молился и будет молиться, черпают из одной вечной сокровищницы

(*treasury, // All changing unchanged Ancient of days*). Но для русской культуры метафора «вечная сокровищница», на наш взгляд, лишена поэтического ореола. Для русской поэтической традиции более приемлемо понятие «родник» с его чистотой, глубиной и доступностью для каждого жаждущего. С учетом культурных различий трансформируются и некоторые другие образы. Например, фраза «*пора вознести к небу сердце и голос*» («*'Tis time that heart and voice be lifted high*»), трансформируется в образ колокольного звона. Возникает необходимость заменить и образ «белой искренности музыки» («*my muse's white sincerity*»), поскольку для русского человека понятие «белый» не может напрямую ассоциироваться с искренностью. Поэтому предпочтительнее образ *светлой* музыки.

Не менее важно и сохранить общий подтекст, которым должен руководствоваться переводчик, подбирая слова и организуя их в структуры. В первом сонете венка устанавливается доверительное, нежное и трепетное отношение поэта к Спасителю.

Третья вежа — это процесс перевода, сознательно неторопливый. Так, номинативное словосочетание в первой строчке: «*молитва и хвала*» («*prayer and praise*») по-русски передается словом «*псалом*», сочетающим обе характеристики. Фраза «*low devout melancholy*», дословно означающая «*грустная/подавленная благочестивая/набожная/искренняя/религиозная печаль/уныние*» все же переводится как «*вдохновенная молитва*» по соображениям, изложенным выше. Было бы легко заменить эпитет «*вдохновенная*» на, казалось бы, более приемлемый «*сокровенная*», но тогда (см. вежи 1 и 2) сонет в какой-то мере потерял бы свое оптимистическое звучание.

Первые две вежи как бы определяют подбор слов в строках с третьей по пятую. В последующих строках (с шестой по десятую) происходит развернутая игра слов, основанная на антиномии конца и бесконечности, конца и начала, а структурно выражающаяся с помощью оксюморонного сочетания «*This first last end*» также с помощью хиазма (*The ends crown our works, but thou crown'st our ends*). Мы считаем, что стилистические приемы, используемые в оригинале, необходимо либо сохранить, либо достойно компенсировать, так как они представляют Донна во всем величии его поэтического мастерства. Предприятие достаточно сложное, но не такое уж безнадежное. В переводе мы применили анафору как компенсацию утраченного хиазма, а емкий контраст фразы «*first last end*» пришлось заменить более развернутым парадоксом: «*путь/ Для тех, кто лег навеки отдохнуть*». Приведем полный перевод сонета как попытку следовать всем трем выше обозначенным вежам.

La Corona

*Прими, Господь, венок моих псалмов,
Я сплел его в молитве вдохновенной.
Родник молитв из глубины веков,
Меняясь, остается неизменным.
Но мне, Господь, не нужен лавр презренный,
Для светлой Музы лучшим из венков
Пусть будет свет, идущий от оков
И от венца Спасителя вселенной.
Венчая труд, мы все хотим покоя,
Венчая жизнь, Ты освящаешь путь
Для тех, кто лег навеки отдохнуть,
И жаждущих Ты кличешь за собою.
Всем возвестит под колокольный звон
Глас Господа: «Да будет мир спасен!»*

Продолжая исследование, естественно предположить, что коммуникативный блок больший, чем сонет, то есть в данном случае венок сонетов, может подвергнуться такому же анализу.

Безусловно, рамки статьи не позволяют анализировать каждый сонет в отдельности, но позволяют показать связи между сонетами и определить, каким образом сонеты, входящие в венки, становятся единым целым. Самый простой ответ на поставленный вопрос — единство сюжетной линии: евангельская история от рождения Спасителя до Его воскресения. Она известна всем, и вряд ли намерением Джона Донна было пересказать ее еще раз. Его желанием было, как видно из последовательности сонетов, показать искупительную жертву Христа, свое отношение к этой жертве, свое духовное родство с Христом и свою надежду на возрождение человечества после Судного Дня.

Все сказанное предопределило выбор эпизодов. Они все вселенского масштаба, а их образная система говорит о внутренней связи Святой Троицы, о роли Непорочного Зачатия, о Слове как выражении Божьего промысла, о победе над смертью и о триумфальном Вознесении. Авторское отношение достаточно эксплицитно. Поэт твердо знает, что ему с дороги не свернуть вопреки всем искушениям и что даже в самую страшную минуту он будет рядом с Христом, чтобы разделить его страдания.

Неукротимая энергия проповеди Донна чувствуется в каждом сонете. Поэт выступает посредником между Богом, Святой Девой и людьми, объясняя людям парадоксальную взаимосвязь греха и искупления, ограниченности и бесконечности пространства, знания и вдохновенной мудрости Божьего слова, смерти и бессмертия, силы слабости и слабости силы, крови, умиротворяющей кровью, и справедливого гнева, порожденного кровью. Сказанное едва ли подтверждают строки, соединяющие сонеты и обрамляющие венки:

*Deign at my hand this crown of prayer and praise,
Salvation to all that will is nigh,
Immensity cloistered in thy dear womb.
With his kind mother, who partakes thy woe,
By miracles exceeding powers of man,
Moist, with one drop of thy blood, my dry soul,
Salute the last and everlasting day.
Deign at my hand this crown of prayer and praise.*

Лишь три строки из восьми содержат парадокс, но, практически, большая часть образной системы всего венка выстроена на парадоксе, что определяет тон повествования, «густо замешанного» на разъяснении и полемике (еще один парадокс, но уже парадокс изложения).

*... Which cannot sin, and yet all sins must bear,
Which cannot die, yet cannot choose but die ...*
(«Annunciation»)

... Which fills all place, yet none holds him ...
(«Nativity»)

*... unto the immaculate,
Whose creature Fate is, now prescribe a fate,
Measuring self-life's infinity to a span
Nay to an inch.*
(«Crucifying»)

*And life, by this death abled, shall control
Death whom thy death slew ...*

(«Resurrection»)

Итак, первая вежа анализа определена. Путь Поэта ясен. Позиция автора, его коммуникативное намерение также ясны. Он объясняет суть происходящего людям, предостерегая их от греха. Переводчик, сподвижник автора, его интерпретатор, понимает, что его слово — не просто знак, но и центр теологической системы. Как утверждает Х. Уилкоккс, для Донна вера и ее облечение в слово («devotion and writing») неразделимы. Его теология и духовный опыт, его религиозное мирозерцание и духовная сопричастность Господу настоятельно требовали вербализации («were profoundly word-centred»). Для Донна в Слове, или Логосе, проявлялись все аспекты божественного [5, 149]. Перевоплощаясь в автора (вежа 2), переводчик начинает понимать всю меру своей ответственности. Он понимает еще и то, что в данном случае не придется иметь дело с интеркультурным переводом: общехристианский язык Донна не нуждается в культурной адаптации для русского читателя. И становится совершенно очевидным, что в сонете «Temple» многие потери компенсируются фразой «*Восходит Слово исповедимо*».

Парадокс сознания и бытия, столь свойственный эпохе Возрождения, разрешается в Слове. Здесь начинается третья вежа — вежа собственно создания перевода всего венка, что выражается в редактировании каждого сонета в отдельности. Такое редактирование облегчается, как это ни парадоксально, формой венка, где соответствие одного сонета другому в значительной степени проверяется сцеплением, то есть «подхватом» строки.

И еще раз о тоне всего венка сонетов. Его оптимизм зиждется на подхвате первой строки первого сонета последней строкой седьмого сонета и на всем тоне последнего, седьмого сонета. Идея, которая далеко не часто излагается в поэзии, о дне, грядущем после Дня Суда, целиком отражает и первую строку первого сонета: «*Deign at my hands this crown of prayer and praise*».

Приведем завершающий сонет в оригинале и в нашем переводе.

7. Ascension

*Salute the last and everlasting day,
Joy at the uprising of this sun, and son,
Ye whose just tears, or tribulation
Have purely washed, or burnt your drossy clay;
Behold the highest, parting hence away,
Lightens the dark clouds; which he treads upon,
Nor doth he by ascending, show alone,
But first he, and he first enters the way.
O strong ram, which hast battered heaven for me,
Mild lamb, which with thy blood, hast marked the path;
Bright torch, which shin'st, that I the way may see,
Oh, with thine own blood quench thine own just wrath,
And if thy holy Spirit, my Muse did raise,
Deign at my hands this crown of prayer and praise.*

Вознесение

*О день, грядущий после Дня Суда!
О, солнечного Сына вознесенье!
И слезы тех, чья страсть и вдохновенье
Расплавят глину плоти без следа!*

*Увидят люди, как Его звезда
Средь ангелов, не ведая затмения,
Плывет, как Божий символ Воскресенья,
Как пастырь, сберегающий стада.
Овен могучий указывает путь,
И кровью Агнец укрощает гнев.
И мне теперь с дороги не свернуть.
Так Дух Святой мой вдохновил напев.
Его Тебе я посвятить готов, —
Прими, Господь, венок моих псалмов.*

Итак, литературоведческий и переводческий анализы не противоречат друг другу. Но переводческий анализ как бы упорядочивает литературоведческий и представляет филологический анализ как своеобразную веху в ряду остальных вех в процессе создания перевода.

Список использованной литературы

1. Марьяновская, Е.Л. «Филологическое чтение» как неотъемлемая компонента обучения домашнему чтению в языковом вузе // Вестник развития науки и образования. — М. : Наука, 2007. — № 1. — С. 110—115.
2. Jones, J. English Pronouncing Dictionary. — L., 1960.
3. Mallett, F. John Donne. Selected Poems. — L. : York Press, 2001.
4. Moses, J. Preface to «One Equall Light». Grand Rapids. — Michigan, 2003.
5. Wilcox, H. Devotional Writing // The Cambridge Companion to John Donne / ed. by A. Guibbory. — Cambridge University Press, 2006.

С.В. Лобанов

Реализация функции оценки научным термином в художественном тексте

В современной лингвистической науке наиболее перспективными представляются исследования, посвященные прагматике дискурса, обеспечению верного понимания языковых единиц. Терминологическая лексика (далее — ТЛ) по определению декодируется верно, однозначно и точно, но лишь в текстах научного функционального стиля (далее — ФС). Специальный текст создает так называемое «терминополье», однозначно семантизирующее ТЛ и выступающее гарантом системности и точности. Попадая в текст другого ФС, термин может деспециализироваться, утрачивая признаки системности, причем степень и направление деспециализации зависят от типа текста, принимающего ТЛ.

Применительно к ТЛ вне научного текста (далее — НТ) можно говорить о стилистическом функционировании. Исследование такого функционирования было апробировано, и в ходе изучения экспрессивной стилистической функции был обнаружен оценочный потенциал научного термина в художественном дискурсе [5].

Оценочная функция ТЛ в художественном тексте (далее — ХТ) состоит не только в выражении положительного или отрицательного, но и интересного и нет, честного и нет, умного и нет, и других логических оппозиций, качеств, к которым она в принципе подходит [4], поэтому сущность оценочной функции — в активации

терминала выраженности положительного или отрицательного знака у какого-либо качества.

Функция оценки характерна как для ФС художественной литературы, так и для научного ФС, однако квалификативные когнитии научной и художественной оценок различны. В стилистической оппозиции «логическое / эмоционально-оценочное» научной оценке соответствует рационально-оценочная квалификация объектов окружающего мира (интеллектуальная, логическая оценка), а стилистическая оценка в художественном тексте появляется в результате эмоционально-чувственного восприятия (переживания) или чувственно-образного восприятия (интеллектуального или чувственного сравнения) [1, с. 9; 6, с. 33, 34].

Трансформация фрейма термина, сопровождающаяся выполнением им оценочной функции, исследуется в настоящей работе как процесс нивелировки, нейтрализации стилистических оппозиций на уровне фрейма термина. Наиболее важные для анализа оценочной функции стилистические оппозиции — «логическое / эмоционально-оценочное», «образное / безобразное», «субъективно-оценочное / нейтральное». Эти оппозиции отражают основные противоречия научного ФС и ФС художественной литературы. Языковые единицы одного ФС, подвергаясь нейтрализации, приобретают способность входить в иные, нехарактерные для них в НТ отношения. Традиционная семантика описывает механизм этого процесса как обнаружение лексикой «некоторых из своих доселе скрытых глубинных свойств» [6, с. 36]. Это описание коррелирует с тем объяснением, которое может дать теория фреймов: в структуре фрейма есть терминалы, не активированные по умолчанию в ФС (в тексте научного стиля для терминологической лексики), из которого слово заимствовано. Нейтрализация стилистических оппозиций при транспонировании ТЛ в ХТ происходит с переадресацией терминалов, принимающий текст активирует необходимые терминалы, при этом активируемыми оказываются зачастую именно те, которые были не востребованы в НТ по умолчанию.

Оценочное функционирование в результате переадресации терминалов фрейма термина проходит с некоторыми особенностями. Во-первых, оценка носит субъективный характер, а значит имеет общие черты с реализацией характерологической функции. Во-вторых, оценка может быть как образной, так и безобразной, когда оценочное значение появляется непосредственно в результате переадресации, выдвигая одних терминалов и ослабления значимости других.

При регистрации оценочной функции можно практически всегда наблюдать проявление элементов характерологической функции, хотя характерологическая функция не всегда несет оценку. Оценочное использование ТЛ в ХТ может быть экспрессивным если фрейм или какие-либо терминалы фрейма дополняют или повторяют информацию, содержащуюся в других фреймах этого контекста. В следующем примере термин употреблен в оценочной функции, а фрейм термина связан с фреймами следующего предложения, что придает употреблению термина экспрессивность: «Norman Muller could hear her now through his own drugged, unhealthy *coma*». He had finally managed to fall *asleep* an hour earlier [7, с. 225]. Главная функция термина «coma» в этом примере — создание оценки слова «sleep», имплицитного в контексте. Оценка отрицательная, причем слово «unhealthy», относящееся к «coma» и также несущее отрицательное значение, не является решающим в выставлении этой оценки, что проверяется исключением слова «unhealthy» из контекста. В результате исключения содержание послания не меняется, а значит оценка создается и без его участия, то есть за счет термина. Составляющие научного определения термина «coma» — «патологическое», «неестественное состояние». При транспонировании этого термина в ХТ происходит нивелирование оппозиции «логическое / эмоционально-оценочное», так как реально состояния комы у героя произведения

нет. Таким образом чувственно-образная квалификация «сoma» реализует стилистическую оценку противопоставления «сoma» / «sleep» как «неестественное / естественное» («плохое / хорошее»).

Процесс нейтрализации оппозиции «логическое / эмоционально-оценочное» отражается на самом содержании понятия оценки в ХТ. Противопоставление «логическое / эмоциональное» подразумевает, что эмоциональная оценка в ХТ может выставляться с нарушением логики, то есть отрицательные качества могут выглядеть положительными в определенном контексте, скучное — вызывать интерес и так далее. В следующем примере иллюстрируется стилистический эффект выражения неодобрения, хотя в стратегии развития прагматической ситуации это неодобрение выглядит, скорее, как поощрение собеседника, стимуляция его к дальнейшему диалогу: «I love the city at night ... The best time is early evening ... It's the only time the night isn't still» — «The night is never still for me. I'm always aware of this submicroscopic snowstorm of light ... rays that are always streaking through» — «You are the cosmic ray physicist night and day,» Said [she] laughing gently» [17, с. 228].

«Cosmic ray physicist» звучит явно негативной оценкой по отношению к человеку, который не хочет поддержать романтическую беседу о красоте ночи и который оценивает это время суток лишь как наиболее удобное для визуальной регистрации явлений, относящихся к физике космических лучей. В тоже время сочетание «laughing gently» выражает положительное отношение к «cosmic ray physicist». Художественная оценка, осуществляемая с помощью ТЛ в ХТ, может быть лишена стандартной логики (противопоставление «хорошо/плохо») и обладать эмоциональной нагрузкой или нестандартной логикой («хорошо = $f_{\text{плохо}}$ »).

Оценочный потенциал некоторых терминов можно прогнозировать вне контекста, что, в первую очередь, относится к терминам, во фрейме которых есть термин, содержащий информацию о патологическом характере функционирования понятия, обозначаемого термином: «I'm always curious about what people are reading; the only better insight into them is the contents of their medical cabinets... The books were different enough to qualify as schizoid» [12, с. 183]. Из широкого контекста известно, что у субъекта речи положительное отношение к объекту высказывания. В этом примере происходит переоценка отрицательного значения и «schizoid» приобретает контекстно положительное значение. Автор называет (с помощью эпитета «schizoid») выбор книг оцениваемым персонажем бессвязным, но этим подчеркивается способность персонажа читать различную литературу. Таким образом, представляющийся по своей семантической структуре отрицательным, фрейм слова «schizoid» передает стилистическую оценку восхищения.

Один из наиболее распространенных способов реализации оценочной функции — эпитет: «Money'll do it. You've got to pay a long string of 'em from General Pomposo down to this anthropoid ape guarding your door» [14, с. 588]. Негативный вердиктив построен на уничижительной номинации одного персонажа другим. Оскорбительное значение слова «animal» зарегистрировано словарями («a human being considered ... from the aspect of his ... animal qualities» [18, с. 85]. У видового термина «anthropoid ape», который относится к родовому понятию «animal», такого значения нет, но используется оно в контексте в оскорбительном значении, как бы создавая акцидентную таксономию оскорблений: «animal/ape» // «род/вид». Контекстное создание такой парадигмы делает употребление «anthropoid ape» комичным. Другая причина выбора «anthropoid ape» — выразительная научная форма слова, контрастирующая с контекстом.

Антропоцентрический характер большинства обнаруженных употреблений ТЛ в ХТ в оценочной функции обуславливает частое задействование ТЛ в олицетворении: «Well you ought not to go into the dome anyhow, because it would be utterly im-

possible to go up there without seeing the frescoes in it — and why should you be interested in the *delirium tremens* of art?» [15, с. 176]. «Delirium tremens» — результат интоксикации, чрезмерного употребления алкоголя. Терминал «чрезмерности» осуществляет отрицательную оценку. Смещение тем «алкоголь» и «искусство» придает комическую окраску употреблению термина. К тому же, в контексте реализуется понятие «визуальное искусство» фреймами «art» — «frescoes». Визуальная составляющая становится общим и доминирующим терминалом в коллокации «delirium tremens» и «art» и вызывает образы, описанные в словаре Даля: «...допился до чертиков, до белой горячки». Однако риторическое «why should you be interested...?» свидетельствует скорее не об описательной функции термина, а об оценочной инвективе.

Элемент оценочности присутствует везде, где подразумевается какая-либо шкала, градация от одного качества к другому; на одном конце этой шкалы — субъективно-положительная оценка. На другом — субъективно-отрицательная. В следующем примере нет ярко выраженной оценки, но установлен примерный ценз по шкале оценки: «Nearly four weeks of straight whisky and a diet limited to crackers, bologna, and pickles often guarantees a *psycho-zoological* sequel» [14, с. 277]. Комическое сочетание «psycho-zoological», задействующее термины психологии и зоологии, комбинирует в одном фрейме «*psycho*» (only human) и «*zoo*» (not only human, all-animal). Фрейм генерирует пресуппозицию шкалы «цивилизованное поведение». Верхний, положительный предел этой шкалы соответствует поведению человека («*psycho*, only human»), нижний — поведению животного («*zoo*, all-animal»). При этом слово «sequel» по субъективной шкале «цивилизованное поведение» отодвигается от положительного конца шкалы и стремится к «нецивилизованному поведению» («non-human, all-animal behaviour»). Стилистический эффект употребления «psycho-zoological» — в пресуппозитивном создании шкалы «цивилизованное поведение» и образно-комическом отображении явления «sequel» на ней ближе к отрицательному концу.

В следующем примере также имплицитно пресуппозитивная оценочная шкала: «It hadn't been a heart attack, it had been a *cerebral accident*, sudden and probably painless» [13, с. 194]. В НТ и (вне данного контекста) в ХТ этот термин не обладает возможностью оценки, но поставленный на одной шкале с «heart attack», «cerebral accident» становится носителем авторской, концептуальной идеи, и даже явно негативный эпизод смерти персонажа приобретает положительный оттенок, так как «*cerebral accident*» — это менее болезненная («painless») смерть по сравнению с «heart attack». На более высоком, текстовом уровне, появляется содержательно-концептуальная информация, которая не могла быть реализована единицами лексического уровня [3].

Фрейм термина в следующем примере приобретает оценочный терминал вследствие создания некой «шкалы» внутри текста: «This is the heart of the bloody British Empire. This is our voluntary hospital system... What do you earn? What's your religion? and was your mother born in wedlock? — and him with *peritonitis!*» [9, с. 260]. В этом монологе врач выражает недовольство по поводу невозможности устроить тяжело больного пациента в больницу без лишней бюрократии. Оценочная шкала, которая условно обозначена как «первоочередность госпитализации», создается фреймами «earn» + «religion» + «wedlock», с одной стороны, и «peritonitis», с другой. Так как «peritonitis» употребляется в тексте с целью показать серьезность болезни и следовательно необходимость, важность госпитализации, то данная шкала, представляющая собой акцидентный фрейм, в котором реализуется стилистическая оценка, является шкалой «важности» находящихся на ней фреймов. Термин «peritonitis» приобретает оценочное значение. Стилистический эффект, продуцируемый им — указание на важность явления. Необходимо отметить для данного приме-

ра, что хотя «peritonitis» реализует стилистическую оценку, весь контекст в целом носит эмоционально-оценочный характер.

В примере выше связь «peritonitis» с «wedlock», «earn», «religion» относительно дистантна. Она реализуется в отдельных предложениях. В некоторых случаях такая связь контактна. Тогда термин образует сложный фрейм с нетерминологическими единицами: «He met Norma Crandall, a sweetly pleasant woman who had rheumatoid arthritis — filthy old rheumatoid arthritis which kills so much of what could be good in the old ages of men and women who are otherwise healthy» [13, с. 32]. Оценочность создается не столько за счет термина, сколько в связи с употреблением фрейма «filthy old», относящегося к термину. Такое употребление «rheumatoid arthritis» явно не вписывается в сочетаемость этого термина в тексте научного стиля, но характерно для художественной оценки.

В следующем примере терминалы фрейма термина также не подвергаются переадресации, то есть термин употребляется без переноса значения и без изменения внутри структуры. Он является составной частью более крупного фрейма, который в контексте приобретает положительное значение: «I had a case this morning, Chris! You'll note that I say *had!* — a really early apical pneumonia, in one of the anthracite drillers, too» [9, с. 135]. Термин «apical pneumonia» вместе с «really early» образует фрейм, в котором «apical pneumonia» приобретает положительное значение в дискурсе. В отличие от примера с «filthy old (rheumatoid arthritis)», «really early» не реализует какой-либо вердиктивный иллокутивный акт вне контекста, то есть если «filthy old» негативен независимо от фрейма, в котором используется, то «really early» приобретает оценочный вердиктив под воздействием контекста. Гипертекстовый анализ позволяет утверждать, что «пневмония на ранней стадии развития» — это именно то, что интересует субъекта речи, вызывает у него как у исследователя положительные эмоции, воспринимается им с оценкой «хорошо». Таким образом, термин «apical pneumonia» в составе более крупного фрейма «really early apical pneumonia» участвует в нивелировке стилистической оппозиции «логическое / эмоционально — оценочное».

Принимая участие в создании оценочной шкалы, термины совершенно необязательно занимают крайние положения — либо резко отрицательное, либо резко положительное. Стилистический эффект при небольшом удалении ТЛ от нейтрального положения может быть даже выше, чем у ТЛ в одном из крайних значений: «Viruses are unfair, he said, though mostly they ... respond to treatment» [10, с. 15]. Слово «virus» используется в этом примере в недеспециализированном значении, но контекст приписывает фрейму неожиданный отрицательный терминал «unfair». Формально «unfair» передает умеренно-отрицательное значение, но в данном контексте, в беседе о неизлечимой болезни и очень опасном вирусе «unfair» — явный эвфемизм. Такая сложная структура фрейма «ТЛ (в прямом значении) + X (в эвфемистическом значении)» придает использованию термина выраженную стилистическую функцию.

У фреймов терминологической лексики по умолчанию присутствуют терминалы, указывающие на недоступные неподготовленному человеку специальные знания. Вне ХТ эти терминалы пресуппозитивно генерируют шкалу «относящийся к сложному знанию»: «My mind could now command prospects that were beyond anything I had dreamed of before. For example I had always been bad at mathematics. Now, without the slightest effort I grasped the theory of functions, multidimensional geometry, quantum mechanics, game theory or group theory» [16, с. 117]. Фреймы «command prospects», «be bad at», «without effort» и другие создают шкалу «способности мозга». Шкала калибрована от «be bad at» [mathematics] до «without the slightest effort» [theory of functions — ... — group theory]. Таким образом термины относятся к верхне-

му пределу шкалы и в связи со своей сложностью служат высокой оценкой умственных способностей субъекта речи.

Деспециализированные термины обладают меньшим стилистическим потенциалом, тем не менее, полностью игнорировать фреймы таких деспециализированных слов, как «diagnosis», «paralysis», «paranoia», в рамках прагматистического исследования нельзя. Их удаленность от научного ФС зависит от их известности адресату — то есть различные адресаты могут по-разному оценивать терминологическую отнесенность этих слов. Оценочность может быть закреплена за деспециализированным термином лексикографически: «He saw the needle-like teeth that lined their jaws. The *paralysis* of the unknown held him there» [11, с. 71]. Переносное значение «paralysis» закреплено словарем — «loss of the ability to move» [18, с. 1637]. Переносное значение не утратило связи с прямым медицинским терминологическим значением. Терминал «loss of ability» терминирует «paralysis» как обладающий отрицательным значением. У фрейма слова «paralysis» активируется именно этот терминал, определяя «the unknown» как нечто «хуже, чем страшное, очень плохое», создавая стилистическую оценку.

Негативный импликационал может и не быть закреплён за фреймом слова лексикографически, но если термин относится к специальной научной области, понятийная система которой получила распространение в бытовой речи (медицина, математика), то он может подвергнуться деспециализации с приобретением оценочного значения: «The *virus* — the vampire — was Tak» [8, с. 104]. Этимологически термин «virus» восходит к словам «poison», «venom» [18, с. 2556], информация о значении которых содержится в терминалах нижнего уровня фрейма термина. В ХТ, в результате нивелировки оппозиции «логическое / субъективно-эмоциональное», эти терминалы переадресуются в разряд верхних. Такая переадресация регулярна и обязательна при выходе «virus» из НТ и создает постоянную оценочность у термина «virus».

Терминалы, несущие информацию о системности и точности, придают фрейму термина способность к оценке качества: «But, even so — I have played chess against the president with a set carved from the nasal bones of the tapir — one of our native specimens of the order of *Perissodactyle unguulates* inhabiting the Cordilleras — which was as pretty ivory as you would care to see» [14, с. 538]. Фрейм научного термина якобы свидетельствует о необыкновенных качествах продукта, сделанного из кости «Perissodactyle unguulates». Ценность продукта («chess pieces») более выражена, если он сделан из кости «Perissodactyle unguulates», чем просто «tapir», хотя референт один и тот же.

Применение ТЛ в оценочной функции в ХТ выходит за рамки маркировки объектов только по оппозиции «положительно / отрицательно». Стилистическое функционирование ТЛ маркирует объекты оценки, субъект речи, социально-этикетную сторону и взаимоотношения участников коммуникативной ситуации, осуществляет отношение говорящего к предметам и участникам ситуации, то есть осуществляет оценку различных компонентов прагматической ситуации как истинных или ложных, серьезных или комичных, вызывающих одобрение или порицание, презрение или уважение, любопытство или скуку, радость или страх. Использование ТЛ в стилистической функции оценки, как правило, сопряжено с реализацией характерологической функции ТЛ в ХТ, — иностилевая лексика либо служит маркером профессионального языка субъекта речи, либо обычных для субъекта форм речевого поведения, связанных с его социальным положением или образованием. Специфическая функция оценочного употребления ТЛ в ХТ — создание шкалы оценок, когда единично употребленный фрейм термина имплицитно определяет диапазон других фреймов с приписываемыми им оценками или создает такую шкалу, адресуя свои терминалы

другим фреймам. Стилистическая оценка употребления ТЛ в ХТ реализуется двумя основными способами: привнесением терминалов фрейма термина, способных к генерированию оценки, и воздействием ХТ на термин с переадресацией терминалов фрейма. Поскольку оценка не присуща ТЛ в научном ФС, при иррадиации (первый способ) происходит значительная деспециализация ТЛ, в то время как при введении ТЛ вторым способом, известным как гиперсемантизация, деспециализация не так явно выражена. Особенно богатым оценочным потенциалом обладает терминология медицины, что, вероятно, связано с ее популяризацией и проникновением ТЛ этой области знаний в практическую деятельность человека [2].

Список использованной литературы

1. Азнаурова, Э.С. Слово как объект лингвистической стилистики (на материале английского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1974. — С. 9.
2. Бочегова, Н.Н. Стилистическая функция терминов в контексте художественного произведения : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1978.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М. : Наука, 1981. — 139 с.
4. Змиевская, Н.А. Оценочность в языке и речи // Стилистические стратегии текстообразования. — М., 1992. — Вып. 399. — С. 51—56.
5. Лобанов, С.В. Экспрессивная стилистическая функция терминологической лексики в художественном тексте // Иностранные языки в высшей школе. — 2005. — № 3.
6. Разинкина, Н.М. Развитие языка английской научной литературы. — М. : Наука, 1978. — 211 с.
7. American Satire / под ред. М.В. Лагунова. — М. : Высшая Школа, 1965.
8. Bachman, R. The Regulators. — Signet, 1996 — 498 p.
9. Cronin, A. The Citadel. — Foreign Languages Publishing House, 1957. — 450 p.
10. Hailey, A. Strong Medicine. — Pan Books, 1985. — 476 p.
11. Harrison, H. Deathworld 1. — Orbit, 1991. — 151 p.
12. King, S. Bag of Bones — Scribner, 1998. — 529 p.
13. King, S. Pet Sematary. — Signet, 1983. — 411 p.
14. O'Henry. 100 Selected Short Stories. — Wordsworth Classics, 1995. — 735 p.
15. Twain, M. The Gilded Age. — Meridian, 1994. — 456 p.
16. Wilson, C. The Mind Parasites. — М. : Радуга, 1986. — 331 p.
17. Wilson, M. Meeting at a Far Meridian. — 350 p.
18. Webster's third international dictionary. — Encyclopaedia Britannica, 1993.

Л.М. Пritchina

Употребление сослагательного наклонения в дискурсе современной художественной прозы (на материале французского языка)

Цель статьи — рассмотреть особенности употребления сослагательного наклонения в дискурсе современной художественной прозы, в частности, в таких его разновидностях, как психологическая проза, роман-хроника и тексты «потока сознания».

В нашем исследовании мы исходили из положения о том, что дискурс, по определению Ю.С. Степанова, — это «язык в языке» и «особая грамматика» каждого

вида дискурса выражается в различном функционировании грамматических форм, в том числе и сослагательного наклонения [3].

Сослагательное наклонение, отличающееся высокой частотностью в современном французском языке, остается чрезвычайно актуальной проблемой французской филологии [1]. Исследование субъективизма с позиций дискурсивного подхода позволяет по-новому подойти к анализу особенностей его употребления.

Несмотря на имеющиеся разногласия в трактовке проблемы сослагательного наклонения, большинство исследователей признают субъективизм не позиционным вариантом индикатива, а наклонением как таковым, с явными морфологическими признаками и особой семантикой, выражающейся в обозначении *возможного* действия. В условиях функционирования сослагательного наклонения в речи возможность действия пропускается через сознание говорящего, и к общему значению возможности добавляется дополнительный аспект — воля, деятельность, знания, чувства. Таким образом основная функция сослагательного наклонения, заключающаяся в выражении возможности, реализуется с позиций говорящего, который, в соответствии с коммуникативным намерением, представляет действие как возможное, желаемое, сомнительное либо выражает побуждение или свою оценку действию [1].

Среди коммуникативных намерений, реализуемых с помощью сослагательного наклонения, выделяют пожелание, запрет, приказание, предположение, сомнение, сожаление, выражение условия и цели действия, оценки и различных эмоций [7, с. 252—253].

Что касается форм сослагательного наклонения, то основной тенденцией в современном французском языке является ограничение употребления *imparfait du subjonctif* и *plus-que-parfait du subjonctif* сферой книжно-письменной речи, за исключением некоторых случаев употребления *imparfait du subjonctif* в значении, близком к условному наклонению (*conditionnel*), и для обозначения предположения, нереальности и неосуществимого пожелания. Однако и в письменной речи нередко употребляются формы *subjonctif présent* и *subjonctif passé* независимо от того, в каком времени стоит глагол главного предложения [7].

Специфика употребления конкретных форм субъективизма и наклонения в целом связана с видом дискурса, что мы и попытаемся показать в настоящей статье.

Изучение дискурса представителями разных областей знаний, в том числе и литературоведами [2], позволяет предположить, что исходным моментом исследования являются данные литературоведческого характера, определяющие общие черты конкретного вида дискурса, авторские концепции и интенции. Выражение авторских интенций сказывается непосредственным образом на употреблении сослагательного наклонения, выражающего различные коммуникативные намерения — эмоции, оценки, возможные, предполагаемые, неопределенные действия и события.

Дискурс психологической прозы представлен в нашем исследовании романом Ф. Мориака «Клубок змей» («*Le Noeud de vipères*»). Главный герой романа передает свои эмоции, анализирует свое психологическое состояние, ищет причину разногласий в семье, делает психологические обобщения [6]. Текст построен в форме внутреннего монолога, который звучит как естественная устная речь, поэтому языковые средства, в том числе и формы сослагательного наклонения, близки к языковым средствам, используемым в устной коммуникации. Внутренний монолог содержит воспоминания, размышления о прошлом, и наряду с *subjonctif présent* и *subjonctif passé*, в нем употребляются времена сослагательного наклонения, свойственные письменной речи, в основном *imparfait du subjonctif*. Временная форма *plus-que-parfait du subjonctif* представлена лишь единичными случаями.

Приведем примеры употребления сослагательного наклонения в плане настоящего и прошедшего времен с указанием соответствующих коммуникативных намерений.

План настоящего:

Il faut que je vive encore assez de temps pour achever cette confession... — выражение пожелания, употребление *subjonctif présent* [8, с. 101].

Mais croyez-vous qu'on soit libre, à soixante-huit ans, de ne pas avoir un air implacable? — выражение сомнения, употребление *subjonctif présent* [8, с. 127].

Mais Robert et sa mère craignent qu'après ma mort, Bourru ne brûle rien et les fasse chanter — выражение опасения, употребление *subjonctif présent* [8, с. 165].

...il se méfie, il n'est pas sûr que je sois désarmé — выражение неуверенности, употребление *subjonctif présent* [8, с. 203].

Ah! l'idée même m'est insupportable que vous en jouissiez après ma mort — выражение эмоционального состояния, употребление *subjonctif présent* [8, с. 132].

Il est étrange qu'après cela vous m'avez revu à Calèse — выражение оценки, употребление *subjonctif passé* [8, с. 139].

План прошедшего (употребление subjonctif présent u subjonctif passé):

Tu es sortie, pour que nous restions seuls, elle et moi... — выражение цели действия [8, с. 126].

Jusqu'à ce que nous ayons atteint les bois, nous causions — выражение будущего неопределенного действия после союза *jusqu'à ce que* [8, с. 145].

План прошедшего (употребление imparfait du subjonctif):

... il fallait que cette confession fût faite... — выражение желания [8, с. 181].

Je ne croyais pas qu'il fût difficile de reprendre en main ces petits — выражение оценки [8, с. 137].

Il était bien rare que l'on me vît sous ces solives noires... — употребление *imparfait du subjonctif* после оборота *il était rare*, выражающего оценку [8, с. 207].

... elle exigeait que ta dot fût versée en espèces... — выражение требования [8, с. 116].

... il laissait à sa femme une fortune énorme à condition qu'elle ne se remariât pas [8.P.143] — выражение условия.

J'attendis que mon cœur se sentît plus libre, et que l'étreinte se desserrât... — выражение ожидаемого действия [8, с. 179].

Как мы видим, *subjonctif présent* и *subjonctif passé* употребляются в прошедшем плане после временных форм устной коммуникации (*passé composé* и *imparfait*). *Imparfait du subjonctif* употребляется после *passé simple* — времени книжно-письменной речи — и *imparfait*, относящегося как к сфере устной, так и письменной коммуникации.

Дискурс романа-хроники характеризуется беспристрастным повествованием, сообщением о событиях в хронологическом плане, их четким изложением, практическим отсутствием эмоций. Употребление сослагательного наклонения — его частотность, виды выражаемых им коммуникативных намерений, временные формы — полностью зависят от специфики дискурса хроники. Данный вид дискурса ограничивает эмоции, но не исключает оценки, выражения пожеланий, условий, предположений, цели, последствий действий и событий. В романе-хронике А. Камю «Чума» («La Peste»), взятом нами в качестве материала исследования, выявлен довольно широкий спектр коммуникативных намерений, выраженных *субжонктивом*, хотя и представленных в большинстве случаев немногочисленными примерами. Наиболее распространенными являются оценка и выражение идеи ожидания (*субжонктив* после глагола *attendre*), что вполне естественно, принимая во внимание ситуацию, в

которой находятся жители закрытого города, и, в основном, их пассивное ожидание конца эпидемии.

Что касается времен сослагательного наклонения, то в романе преобладающими являются формы *imparfait du subjonctif*. Формы *plus-que-parfait du subjonctif*, обозначающие предшествование, также встречаются. Наличие *subjonctif présent* и *subjonctif passé* объясняется выражением оценок и мнения автора хроники, который иногда непосредственно обращается к читателю, что находит отражение в употреблении времен сферы *présent*.

Выражение оценки (мнения):

...il était naturel que Grand, qui n'avait rien d'un héros, assurât maintenant une sorte de secrétariat des formations sanitaires— употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 203].

Et il était rare que, dans ces occasions, leurs propres défaillances ne leur apparussent pas clairement — употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 157].

...il était louable que Tarrou et d'autres eussent choisi de démontrer que deux et deux faisaient quatre plutôt que le contraire...— употребление *plus-que-parfait du subjonctif* [5, с. 202].

...il était juste qu'on lui permett de s'en aller...— употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 165].

Et il était d'avis que tout le monde recommençât ...— употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 309].

Mais il est heureux qu'elle ne se soit point accrue par la suite... — употребление *subjonctif passé* (план настоящего) [5, с. 235].

Выражение ожидаемого действия:

Marcel ou Louis proposait ainsi à Rambert de venir s'installer chez eux, à proximité des portes, et d'attendre qu'on vînt le chercher — употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 217].

Mais les familles... dans les maisons de quarantaine ou chez elles, attendaient que le fléau en eût vraiment fini avec elles, comme il en avait fini avec les autres — употребление *plus-que-parfait du subjonctif* [5, с. 303].

Выражение пожелания:

...il est normal de souhaiter la fin des souffrances collectives, et... en fait, ils souhaitaient que cela finît— употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 236].

Выражение условия:

C'était une des raisons pour lesquelles il avait accepté cette surveillance, à condition qu'il n'eût à l'exercer que pendant les fins de semaine— употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 278].

Выражение предположения:

Dans tous les cas, à supposer qu'on veuille avoir une idée juste de l'état d'esprit où se trouvaient les séparés de notre ville, il faudrait de nouveau évoquer ces éternels soirs... qui tombaient sur la cité...— употребление *subjonctif présent* (обращение к читателю, план настоящего) [5, с. 239].

Выражение цели:

...il dit qu'il allait mal, qu'il n'avait pas besoin de médecin et qu'il suffirait qu'on le transportât à l'hôpital pour que tout fût dans les règles — употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 273].

Выражение следствия:

...c'est à partir de ce dimanche qu'il y eut dans notre ville une sorte de peur assez générale et assez profonde pour qu'on pût soupçonner que nos concitoyens commençaient vraiment à prendre conscience de leur situation — употребление *imparfait du subjonctif* [5, с. 177].

Выражение неопределенности действия:

Dans l'immense grange de l'univers, le fléau implacable battra le blé humain jusqu'à ce que la paille soit séparée du grain — употребление *subjonctif présent* (план настоящего) [5, с. 173].

Сложность текстов «потока сознания» связана с воспроизведением в художественной форме речемыслительной деятельности персонажа [4]. «Поток сознания» — это модель сознания, имеющая свойства непрерывности, целостности, изменчивости. В центре текстов «потока сознания» стоит личность автора, его индивидуальность, отражение его внутреннего мира.

Главным представителем дискурса «потока сознания» является М. Пруст, а его цикл «В поисках утраченного времени» («A la recherche du temps perdu») — образец данного вида дискурса.

Исследователи подчеркивают аналитический характер «потока сознания» М. Пруста, что выражается в сложности синтаксиса, в многочисленных оценках, характеристиках, психологических замечаниях, тонких наблюдениях и описаниях эмоционального состояния. Действие цикла развивается в воспоминаниях рассказчика — Марселя. Воспоминания и воображение — основа «потока сознания» автора [9, с. 14]. Сложность авторских интенций предопределяет выбор языковых средств, среди которых важную роль играет *сослагательное наклонение*.

Для анализа мы взяли роман М. Пруста «В сторону Свана» («Du côté de chez Swann») и на его примере проследили специфику употребления *сослагательного наклонения* в текстах «потока сознания».

Прежде всего, следует отметить высокую частотность употребления *субжонктива* в данном виде дискурса, что связано с особенностями синтаксической структуры текстов «потока сознания», с выражением различных коммуникативных намерений, предопределяющих использование *сослагательного наклонения*.

В сложных синтаксических конструкциях *субжонктив* встречается в составе *придаточных уступки, цели, следствия, обстоятельств образа действия и времени* и выражает *предполагаемый, возможный, неопределенный характер действия, а также оценку и эмоции*.

В основном в текстах «потока сознания» употребляется *imparfait du subjonctif*, а для выражения *предшествования* — *plus-que-parfait du subjonctif*, что объясняется спецификой данного вида дискурса — воспроизведением воспоминаний, относящихся к плану прошедшего. Однако формы *subjonctif présent* и *subjonctif passé* также встречаются — при переходе плана повествования в настоящее время и в некоторых случаях в плане прошедшего.

Для иллюстрации проведенного исследования представим примеры употребления *сослагательного наклонения*. Сложные синтаксические структуры несколько сокращены, однако дальнейшее сокращение и ограничение примеров только структурами *сослагательного наклонения* мы посчитали нецелесообразным в плане передачи специфики текстов «потока сознания».

Выражение неопределенности действия:

Il y avait eu dans mon enfance, avant que nous allions à Combray, quand ma tante Léonie passait encore l'hiver à Paris chez sa mère, un temps où je connaissais si peu Françoise... — употребление *subjonctif présent* [9, с. 73].

Выражение уступки:

Toutes mes conversations avec mes camarades portaient sur ces acteurs dont l'art, bien qu'il me fût encore inconnu, était la première forme, entre toutes celles qu'il revêt, sous laquelle se laissait pressentir par moi, l'Art [9, с. 92].

Выражение предполагаемого действия:

Certes ces récits faisaient rire ma grand-tante, mais sans qu'elle distinguât bien si c'était à cause du rôle ridicule que s'y donnait toujours Swann ou de l'esprit qu'il mettait à les conter... [9, с. 41, 42].

Выражение цели:

Quelquefois j'étais tiré de ma lecture, dès le milieu de l'après-midi, par la fille du jardinier, qui courait comme une folle... criant: «Les voilà, les voilà!» pour que Françoise et moi nous accourions et ne manquions rien du spectacle — употребление subjunctif présent [9, с. 104].

Выражение следствия:

La rue Sainte-Hildegarde tournait trop court pour qu'on pût voir venir de loin, et c'était par cette fente entre les deux maisons de l'avenue de la Gare qu'on apercevait toujours de nouveaux casques courant et brillant au soleil [9, с. 105].

Выражение условия:

...ses visites qui avaient lieu régulièrement tous les dimanches... étaient pour ma tante un plaisir dont la perspective l'entretenait ces jours-là dans un état agréable d'abord, mais bien vite douloureux comme une faim excessive, pour peu qu'Eulalie fût en retard [9, с. 88].

Выражение оценки:

Swann n'avait donc pas tort de croire que la phrase de la sonate existât réellement [9, с. 337].

Выражение эмоций:

...on s'étonnait même que Françoise lui laissât faire tant de courses et de besogne... (удивление) [9, с. 97].

Ma mère craignait qu'il ne se développât chez Françoise une véritable haine pour ma tante qui l'offensait le plus durement qu'elle le pouvait (опасение) [9, с. 131].

Выражение желания:

De sorte que ce bonsoir que j'aimais tant, j'en arrivais à souhaiter qu'il vînt le plus tard possible... [9, с. 38].

Приведем также примеры фраз, в которых употреблено несколько форм сослагательного наклонения, что характерно в основном только для текстов «потока сознания» с их сложной структурой фразы.

Je trouvais important qu'elle ne partît pas avant que j'eusse pu la regarder suffisamment, car je me rappelais que depuis des années je considérais sa vue comme éminemment désirable, et je ne détachais pas mes yeux d'elle, comme si chacun de mes regards eût pu matériellement emporter et mettre en réserve en moi le souvenir ... de toutes ces particularités qui me semblaient autant de renseignements précieux, authentiques et singuliers sur son visage [9, с. 183].

В данной фразе субжонктив употреблен: 1) после оценочной конструкции je trouvais important, 2) после союза avant que для обозначения неопределенного действия, 3) в придаточном условном после союза comme si. Временные формы — imparfait du subjunctif в первом случае и plus-que-parfait du subjunctif во втором и третьем.

Il n'est peut-être pas une personne, si grande que soit sa vertu, que la complexité des circonstances ne puisse amener à vivre un jour dans la familiarité du vice qu'elle condamne le plus formellement — sans qu'elle le reconnaisse d'ailleurs tout à fait sous le déguisement de faits particuliers qu'il revêt pour entrer en contact avec elle et la faire souffrir... [9, с. 158].

В данной фразе субжонктив выражает: 1) неопределенность лица (показатель неопределенности — артикль une), 2) уступку после союза si...que, 3) предполагаемый характер действия после союза sans que. Временные формы — subjunctif présent

во всех трех случаях, поскольку вся фраза относится к плану настоящего и представляет собой размышления автора (рассказчика).

Таковы наиболее значимые примеры, показательные с точки зрения особенностей употребления сослагательного наклонения в дискурсе «потока сознания».

В заключение приведем выводы, которые были сделаны в результате исследования:

1. В плане употребления сослагательного наклонения наиболее близок к устной форме коммуникации дискурс психологической прозы, представленный в романе Ф. Мориака «Клубок змей». Внутренний монолог героя ведется от первого лица, он обращен к конкретному собеседнику, желание оправдаться, объяснить, проанализировать свои поступки, выразить свое эмоциональное состояние, воздействовать на собеседника — все эти коммуникативные намерения сближают дискурс психологической прозы с диалогическим дискурсом. Временные формы субжонктива в дискурсе психологической прозы — это, в основном, *subjonctif présent* и *subjonctif passé*, однако формы письменной коммуникации, особенно *imparfait du subjonctif*, в нем также представлены.

2. Влияние особенностей дискурса хроники (роман-хроника «Чума») предопределяет специфику употребления в нем сослагательного наклонения. Данный вид дискурса ограничивает эмоции, однако не исключает оценки, выражения пожеланий, условий, предположений, цели, последствий действий и событий.

Временные формы субжонктива согласуются с планом повествования, поэтому в романе-хронике *imparfait du subjonctif* является преобладающим.

3. Широкое использование сослагательного наклонения в текстах «потока сознания» связано с выражением сложного движения мысли, с раскрытием внутреннего мира автора, с воспроизведением воспоминаний и ассоциаций, отраженных в сложных синтаксических структурах, в состав которых необходимым компонентом входят формы сослагательного наклонения.

Список использованной литературы

1. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка : морфология. — М. : Высшая школа, 1986.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1990.
3. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности // Язык и наука конца XX века. — М. : Изд-во РГГУ, 1995.
4. Щирова И.А. Функциональная направленность тропов в текстах «потока» сознания // Номинация и дискурс : межвузовский сборник научных трудов. — Рязань, 1999.
5. Camus, A. L'Etranger. La Peste. — М. : Editions du progrès, 1969.
6. Dictionnaire des littératures de langue française / J.-P. de Beaumarchais, D. Couty. — Paris : Larousse ; Bordas, 1999.
7. Mauger, G. Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. — Paris : Hachette, 1968.
8. Mauriac, F. Thérèse Desqueroix. Le Noeud de vipères. — М. : Editions du progrès, 1975.
9. Proust, M. A la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann / S. Botcharov. — М. : Editions du progrès, 1970.

Интерпретация художественного текста в свете идей когнитивного функционализма

Настоящая статья является продолжением опубликованной в предыдущем выпуске журнала статьи, в которой проблемные аспекты обучения аналитическому чтению на языковом факультете вуза уточнялись в рамках традиционной установки на выявление идейно-художественного содержания текста и уточнение стиля авторского повествования [8]. Данная статья посвящена поискам новых подходов к интерпретации текста как учебного предмета в связи с современным теоретическим осмыслением природы художественного текста.

Отметим в первую очередь, что в результате истолкования термина «интерпретация» как средства достижения смысла возникает актуальная задача наполнения его новым содержанием в связи с изучением текста как продукта коммуникации. Подобный подход к тексту побуждает учитывать все многообразие лингвистических и экстралингвистических факторов, присущих тексту как основной коммуникативной единице.

Известно, что текст в силу своей многоплановости, многоаспектности и многофункциональности трактуется и как средство коммуникации, и как способ хранения и передачи информации, и как отражение психической жизни человека, и как продукт определенной исторической эпохи, и как форма существования культуры, и как отражение определенных социокультурных традиций и так далее [6, с. 12—14]. Приведем одно из наиболее характерных определений текста как объекта интерпретации, дополняющее и конкретизирующее сформулированный выше тезис:

«Текст в зеркале интерпретации — это словесное художественное произведение, представляющее реализацию концепции автора, созданную его творческим воображением индивидуализированную картину мира, воплощенную в ткани художественного текста при помощи целенаправленно отобранных в соответствии с замыслом языковых средств, ... и адресованное читателю, который интерпретирует его в соответствии с собственной социально-культурной компетенцией» [1, с. 7].

Сам по себе процесс интерпретации художественного текста получает дальнейшую разработку в рамках комплексного филологического анализа в его трех основных аспектах: структурном, филологическом и функциональном. Целью подобной интерпретации является разработка когнитивного образа предметно-референтной ситуации в широком социокультурном аспекте [5].

При этом, непосредственно в рамках функционализма, само понятие «текст» расчленяется на два взаимосвязанных компонента, обозначаемых терминами «**текст**» и «**дискурс**». Поскольку эти два термина не получили однозначного определения, возникает необходимость уточнить, в какой мере та или иная трактовка может способствовать разработке оптимальных путей интерпретации текста с позиции когнитивного функционализма. При этом интерпретация категории «дискурс» и «текст» находит свое уточнение в сравнении и в противопоставлении по ряду таких критериев, как процесс — продукт, деятельность — результат, динамика — статика, актуальность — виртуальность, процессуальность — структурность [2, с. 13]. Обе категории могут осмысливаться как два взаимосвязанных явления, существующие в структуре и содержании коммуникации (коммуникативного акта), которая, в свою очередь, локализуется в действительности [4].

Подобную трактовку структуры коммуникативного акта мы находим у Ю.Е. Прохорова, по мнению которого текст как таковой осмысливается как некоторый способ закрепления и хранения информации (обеспечивает ее содержательно-

языковую основу), а дискурс — как некоторый способ ее трансляции (обеспечивает содержательно-речевую основу взаимодействия участников коммуникации). В свою очередь, триада «действительность—текст—дискурс» составляет структуру и содержание коммуникации. Исследуя динамизм взаимосвязи между действительностью, текстом и дискурсом, автор приходит к выводу о том, что каждый из компонентов общения (автор называет их «фигурами») может существовать в коммуникации в различных состояниях: реальном, виртуальном и так далее, а также переходить друг в друга (см. схему) [6, с. 31—34, 213].

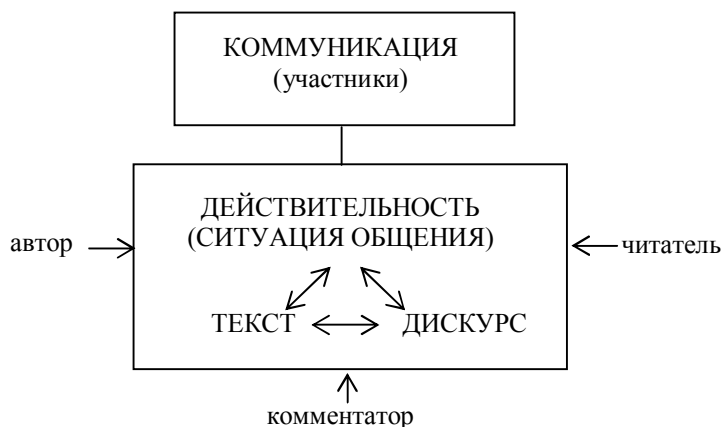


Схема. Структура коммуникативного акта и возможные позиции интерпретатора

В процессе анализа литературного текста с позиции функционализма особый интерес для интерпретатора представляет та его часть, которая содержит диалог персонажей. В связи с этим приведенная выше схема может быть избрана в качестве основы для уточнения динамического аспекта диалога в целом, а также для оценки его своеобразия с позиции участников коммуникации, затем с позиций автора, а также читателя с тем, чтобы в конечном итоге представить диалог с позиции самого комментатора. При этом одновременно могут получить уточнение сам характер коммуникативного акта, общественно-историческая детерминированность коммуникации, а также социальный статус ее участников.

Коммуникация являет собой, как это представлено в нижнем прямоугольнике, некое коммуникативное пространство, социокультурное по своей природе и образованное отношениями между тремя компонентами: *действительность — текст — дискурс*. Это наиболее общее толкование коммуникативного пространства уточняется и конкретизируется по самым различным параметрам. Оно может пониматься как совокупность сфер речевого общения, в которых реализует себя речевая личность, а также как среда, в которой говорящий субъект ощущает себя в процессе языковой деятельности. Предметом анализа социокультурного коммуникативного пространства может стать ряд присущих ему параметров, таких как самосознание и самооценка говорящего, проявление культурно-речевого взаимодействия членов социальной группы, а также когнитивный образ предметно-референтной ситуации, который обеспечивает успешность акта общения. Отмечается, что в процессе интерпретации конкретного литературного произведения те или иные параметры коммуникативного пространства могут быть избраны как приоритетные [6, с. 113; 7].

Потребность обращения к коммуникативному пространству в процессе интерпретации художественного текста обусловлена в первую очередь тем, что именно в нем реализует себя конкретная языковая личность. Широко известен разработан-

ный Ю.Н. Карауловым конструкт языковой личности, согласно которому она предстает как функциональная модель, содержащая три уровня: вербально-семантический (лексикон личности), когнитивный (система знаний о мире) и прагматический (система целей, мотивов и установок) [3]. В процессе дальнейшей разработки этого конструкта сформировалось понятие «речевая личность» в связи с растущим вниманием к соотношению в личности языка и речи. Если языковая личность — это парадигма речевых личностей, то речевая личность трактуется как языковая личность в парадигме реального общения, в конкретной речевой деятельности. Тогда к данному литературному персонажу можно подойти либо как к языковой личности, а именно как к представителю определенной лингвокультурной общности в связи с определенными нормами владения языком, либо описать ее как собственно речевую личность, способную реализовать в конкретном общении свои цели, мотивы, интересы и установки в определенных социокультурных пространствах, при этом данная языковая личность, проявляя себя в данном коммуникативном пространстве как личность речевая, характеризуется владением своими вербально-семантическими, когнитивными и прагматическими составляющими. В связи с этим само владение этими составляющими может быть осмыслено как содержательно-языковая основа коммуникации — *текст*, который речевая личность, исходя из второго компонента коммуникации — *действительности*, реализует в третьем компоненте коммуникации — *дискурсе*. Покажем в общих чертах, как предлагаемая модель языковой личности может получить реализацию в процессе интерпретации литературно-художественного текста с позиций когнитивного функционализма. Допустим, что им станет такой широко известный роман Проспера Мериме, как «Хроника времен Карла IX», в котором автор, обращаясь к одной из наиболее трагических страниц истории Франции, раскрывает судьбы двух своих героев, мелкопоместных дворян братьев Жоржа и Бернара Мержи. При этом изберем в качестве объекта анализа судьбу старшего из братьев, капитана Жоржа Мержи, поскольку именно он выступает носителем близких Просперу Мериме идей — последовательного атеизма, гуманистической терпимости и смелой независимости мысли.

Сам процесс интерпретации распадается в связи с вышесказанным на два этапа. На первом этапе Жорж как объект анализа предстает как речевая личность, реализующая себя всякий раз тем или иным образом в определенной последовательности эпизодов или в определенных коммуникативных пространствах. На этом этапе интерпретатору предстоит раскрыть в избранных для анализа эпизодах динамику взаимосвязи трех компонентов акта коммуникации — ситуации общения, текста и дискурса, уточняя при этом по возможности позицию автора и читателя с тем, чтобы в итоге показать, в какой мере личность героя дифференцируется в различных социально-культурных коммуникативных пространствах. С этой точки зрения объектом интерпретации может стать сцена первой встречи только что приехавшего в Париж Бернара со своим братом (начало третьей главы), который представляет его группе молодых придворных, в связи с чем интерпретатора может заинтересовать культурно-речевое взаимодействие членов данной социальной группы. Не лишены интереса для интерпретатора такие сцены как разговор Жоржа с Бернаром, в ходе которого он излагает причины, вынудившие его принять католицизм, отказ Жоржа выполнить циничное предложение Карла убить кардинала Колиньи. На втором этапе интерпретации избранный герой романа может быть представлен как языковая личность с характерными для нее когнитивными и прагматическими установками, а именно, набором идей и концептов, определенным целеполаганием, характерной мотивацией и личностными предпочтениями. При этом интерпретатор может отметить, что сам роман построен по характерной для Мериме схеме организации текста: если ситуация общения представлена в процессе объективного повествования, передающего сю-

жетную линию романа, то для изображения коммуникативного пространства того или иного эпизода автор использует преимущественно дискурс, в котором представлена подлинная картина нравов и характеров эпохи. Именно в этом пространстве Жорж Мержи предстает как языковая личность, отвергающая всякие религиозные догмы, тупой фанатизм и слепое суеверие. В своей первой беседе с Бернардом он утверждает: «Паписты! Гугеноты! С обеих сторон суеверия. Я не умею верить тому, что представляется моему разуму нелепостью. Наши акафисты, ваши псалмы — все эти глупости стоят одна другой». Далее не без юмора завершает: «В нашей церкви иногда можно услышать хорошую музыку, тогда как у вас она лишь коробит слух».

Попробуем показать, как может быть прокомментирован с позиции функционального когнитивизма литературный текст, в котором границы между текстом и дискурсом оказываются как бы размытыми. Приведем в качестве примера отрывок из романа французского писателя Робера Мерля «За стеклом», в котором в форме репортажа описываются массовые выступления студентов университета в Нантере в мае 1968 года:

Dans l'amphithéâtre ... l'assistant Delmont avait choisi une place sur un des gradins les plus proches des doubles portes de droite pour pouvoir quitter les lieux si le concert l'ennuyait ... Mais après l'entracte dans son esprit inoccupé par les rythmes, les soucis revenaient en bouillonnant: la perspective d'être vidé de Nanterre sans avoir l'assurance d'être répêché par la Sorbonne et surtout, la thèse interminable, qu'il traînait sans pouvoir s'y consacrer vraiment ... et quand même, il faut vivre un peu et vivre assez mal avec une femme et deux enfants et 2500 francs par mois. Oh, on ne les paye pas lourd, les agrégés ! Et à quoi ça rime, ces thèses de Lettres. Il n'y a qu'en France qu'on exige ces pavés de 500 à 1000 pages monumentaux qui demandent le quart de votre vie, opus magnum où l'on s'épuise à épuiser le sujet (Delmont nota au passage sa propre formule), sans compter, bien sûr, au-dessus de toi la hiérarchie des mandarins et la monarchie étouffante du chef du département. Bizarre, je n'arrive pas à savoir si c'est un acte ambigu. Ça s'est fait ni tout à fait exprès, ni tout à fait par hasard. J'ai été moi-même surpris d'agir ainsi, et ensuite, je me souviens assez exalté. Preuve qu'il y a eu là même une explosion libératrice.

По мере чтения абзаца читатель различает последовательность двух форм речетворческих актов: авторское повествование (посещение ассистентом Дельмоном концерта классической музыки) и описание его душевного состояния во время антракта (тревожные мысли по поводу возможного увольнения и затянувшегося написания диссертации). Затем читатель вдруг обнаруживает, что автор оставляет его наедине с персонажем, чтобы он смог непосредственно воспринять размышления героя по поводу свалившихся на него невзгод в форме внутреннего диалога, традиционно обозначаемого термином «несобственно-прямая речь».

В силу своего функционального назначения внутренний диалог приобретает четко выраженную коммуникативную интенцию, которая характеризуется обращенностью персонажа к самому себе, при этом между персонажем и читателем в силу возникающего эффекта театрализации устанавливается непосредственный контакт, в котором преобладает эмоционально-смысловая доминанта.

Уточним, каким образом предпочтительнее обозначить своеобразие данной коммуникативной ситуации тем или иным термином при взгляде на нее изнутри и извне. Если сама коммуникативная ситуация представлена изнутри рассуждающим с самим собой субъектом, то этот процесс естественно обозначить термином «*рассуждение*». Сам автор, чтобы оставить рассуждающего героя наедине со своими мыслями, выберет прием, традиционно именуемый *несобственно-прямой речью*. Поскольку этот прием по частоте своего употребления выступает в романе в качестве стилевой доминанты, сам текст романа, репортажный по своей форме, воспринима-

ется как подлинно художественный текст. Что же касается читателя, то в связи с эффектом театрализации он воспримет данную ситуацию как *поток сознания*, протекающий в форме внутреннего диалога. И, наконец, интерпретатор, рассматривая внутренний диалог с позиции когнитивного функционализма, осмыслит его в термине «*виртуальный дискурс*», то есть дискурс, не обеспечивающий реальную коммуникацию.

В заключение отметим, что изучение художественного текста в рамках комплексного филологического анализа с целью разработки когнитивного образа предметно-референтной ситуации может завершить курс аналитического чтения на языковом факультете вуза, основной целью которого является установление тесной взаимосвязи идейно-художественного содержания литературного текста и его художественной формы.

Список использованной литературы

1. Бабенко, Л.Г. Филологический анализ текста : практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. — М. : Академический Проект, 2003.
2. Гурочкина, А.Г. Понятие дискурса в современной лингвистике // Номинация и дискурс : межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. Л.А. Манерко ; РГПУ. — Рязань, 1999.
3. Караулов, В.Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987.
4. Кибрик, А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. — 1999.
5. Кубрякова, Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. — М. : Изд-во ИЯ РАН, 1997.
6. Прохоров, Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс — М. : Флинта ; Наука, 2006.
7. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка — М. : Наука, 1985.
8. Улановский, М.И. Художественный текст как объект аналитического чтения на языковом факультете вуза // Иностранные языки в высшей школе. — 2007. — Вып. 5.



Р а з д е л V

**ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИСКУРСА,
ПРЕДОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СТЕПЕНЬ УСПЕШНОСТИ
КОММУНИКАЦИИ**

В.Н. Бабаян

Об основных категориях и типах дискурса

Совершенно очевидно, что коммуникативное поведение общающихся реализуется в дискурсе, то есть в тексте, существующем в ситуации общения. В настоящее время исследователи выделяют категории дискурса и обосновывают их с позиций коммуникативного языкознания с учетом достижений структурно-функциональной и культурологической лингвистики.

Коммуникативный подход к изучению текста базируется на анализе коммуникативных обстоятельств как важнейшего смыслообразующего компонента текста. Для изучения ситуации общения, как считают исследователи, необходимо выделить и обосновать категории прагмалингвистики. Основываясь на различных концепциях прагмалингвистики и социалингвистики В.И. Карасик выделяет следующие категории: 1) участники общения (статусно-ролевые и ситуативно коммуникативные характеристики), 2) условия общения (пресуппозиции, сфера общения, хронотоп, коммуникативная среда), 3) организация общения (мотивы, цели и стратегии, развертывание и членение, контроль общения и вариативность коммуникативных средств), 4) способы общения (канал и режим, тональность, стиль и жанр) [5].

Ю.А. Левицкий в качестве одного из параметров текстообразования выдвигает «дефицит времени», который существенным образом влияет на специфику устного или письменного дискурса [6, с.79].

С точки зрения статусно-ролевых характеристик участников речевого общения, например, принципиально важно противопоставить лично ориентированное и статусно-ориентированное общение и вытекающие отсюда типы личного и институционального дискурса.

При рубрикации категорий дискурса В.И. Карасик принимает во внимание известные семь признаков текстуальности: coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality and intertextuality (De Beaugrande, Dressler 1981) — когеренцию, когерентность, интенциональность, приемлемость (здесь — интерпретируемость), информативность, ситуативность и интертекстуальность [5]. Учитывая внешне- и внутритекстовые характеристики речи, В.И. Карасик предлагает следующую классификацию категорий дискурса [5, с. 363]:

1) конститутивные категории, позволяющие отличать текст от нетекста (относительная оформленность, тематическое, стилистическое и структурное единство и относительная смысловая завершенность);

2) жанрово-стилистические категории, характеризующие тексты в плане их соответствия функциональным разновидностям речи (стилевая принадлежность, жанровый канон, клишированность, степень амплификации / компрессии);

3) содержательные (семантико-прагматические) категории, раскрывающие смысл текста (адресованность, образ автора, модальность, информативность, интерпретируемость, интертекстуальная ориентация);

4) формально-структурные категории, которые характеризуют способ организации текста (композиция, членимость, когезия).

Каждая из вышеперечисленных категорий дискурса подразделяется на более частные категории.

Конститутивные категории дискурса вытекают из теории коммуникативных постулатов, то есть принципов успешного общения. Как справедливо считает В.И. Карасик, если общение осуществляется нормально, в соответствии с мотивами и интенциями его участников, с правилами общения в данном социуме, то эти характеристики дискурса остаются незамеченными и осознаются только в случае коммуникативного сбоя. В составе этих категорий выделяется прежде всего относительная оформленность — наличие сигнала со стороны говорящего и готовность воспринимать этот сигнал со стороны слушающего.

Тематическое, стилистическое и структурное единство дискурса является его конститутивным признаком, который осознается в случае дезинтеграции текста. Ведущим признаком из перечисленных признается стилистический, поскольку именно с помощью этого признака некоторый текст может встраиваться в коммуникативный опыт индивида и оцениваться как текст или нетекст.

Относительная смысловая завершенность позволяет выделить текст в некотором сверткесте. Этот признак, с одной стороны, связан со стилистическим и тематическим единством текста, а с другой — формальной завершенностью. В соответствии с принципом контекстуализации любой текстовый фрагмент стремится к самодостаточности. В этом случае данный текст или его отдельный фрагмент обязательно должен поддаваться интерпретации, если же этого не происходит, то перед нами нетекст, так как он не оформлен, не воспринимается как целостное образование и не выделяется из более крупного сверткестового массива.

Что касается жанрово-стилистических категорий дискурса, следует отметить, что они позволяют адресату отнести тот или иной текст к определенной сфере общения на основании сложившихся представлений о нормах и правилах общения, условиях уместности, типах коммуникативного поведения, что, как отмечает В.И. Карасик, ориентирующие, а не смыслообразующие категории. Говоря об этих категориях дискурса следует иметь в виду важность типа коммуникативной ситуации. В сознании человека существуют концепты определенного дискурса, его типов и жанров.

К числу жанрово-стилистических категорий дискурса В.И. Карасик относит и категорию проективности. Дискурс представляет собой образование, построенное по определенным канонам в соответствии с целями и обстоятельствами общения, причем именно каноничность дискурса и является основанием для его типизации [5, с. 245]. В данном случае В.И. Карасик противопоставляет базовый и проективный типы дискурса, иллюстрируя это противопоставление на примере базового педагогического дискурса, когда учитель ведет урок и объясняет новый материал учащимся в школе. Как отмечает ученый, учитель может выступать и в ином амплуа: вести политическую агитацию или рекламную кампанию, формально оставаясь в рамках своей сферы общения. В таком случае, следует согласиться с мнением В.И. Карасика о том, что можно говорить о проективном политическом либо рекламном дискурсе на базе дискурса педагогического.

Говоря о жанрово-стилистической категоризации дискурса, следует рассмотреть вопрос о функциональном стиле. В лингвистической литературе эти стили рассматриваются как производные от функций языка (общение, сообщение и воздействие и соответственно выделяются обиходно-бытовой, обиходно-деловой, офи-

циально-документальный, научный, художественно-беллетристический и публицистический стили), как производные от сферы употребления языка с учетом экстралингвистических форм общественной деятельности (общественные институты), от формы проявления языка (устной или письменной), вида речи (монологический или диалогический), способа общения (массового или индивидуального), а также тона или регистра речи (высокий, нейтральный, сниженный), как производные от трех базовых дифференциальных признаков — не/эмоциональность, не/спонтанность, не/нормативность [5, с. 246].

Основываясь на критерии жанрового канона дискурса, В.И. Карасик считает термин «функциональный стиль» не столь удачным и предлагает такое новое обозначение этого понятия как «формат дискурса». Под форматом дискурса В.И. Карасиком понимается разновидность дискурса, выделяемая на основе коммуникативной дистанции, степени самовыражения коммуниканта, сложившихся социальных институтов, регистра общения и клишированных языковых средств [5, с. 246]. Формат дискурса представляет собой конкретизацию типа дискурса. Количество этих форматов является достаточно большим, но измеримым. Формат дискурса конкретизируется жанрами речи, выделяющимися на индуктивной основе.

Категория развернутости и свернутости (амплификация / компрессия) текста относится к числу жанрово-стилистических категорий дискурса. Участники общения владеют обобщенными сценариями речевых жанров и могут разворачивать диалог в пределах того или иного жанра в соответствии с обстоятельствами общения.

Отправным пунктом в моделировании содержательных (семантико-прагматических) категорий дискурса в этой работе принимается текст, погруженный в ситуацию общения, где с учетом диалогичности общения важнейшей текстовой категорией признается адресованность, фактор адресата.

К числу содержательных категорий дискурса относится интерпретируемость текста. Следует согласиться с мнением В.И. Карасика о том, что эта категория является уточнением адресованности текста и проявляется в более частных категориях точности, ясности, глубины и экспликативности / имплицативности текста.

Коммуникативная ясность — это совпадение интенции автора и интерпретации адресата применительно к определенному тексту.

Глубина текста — возможная неоднозначность интерпретации смысла. Глубина дискурса определяется необходимым количеством объяснительных трансформаций для однозначной интерпретации текста. Это операциональная категория.

Имплицативность, то есть наличие косвенно выраженного смысла, проявляется в обиходной речи как намек, в художественном тексте — как подтекст, в деловом общении — как самопрезентация.

Существует множество определений композиции, что подтверждает ее сложность, многоплановость подходов к ее осмыслению, всеобщий интерес к ее познанию и стремление выработать методологию анализа.

Типологию композиционных возможностей, по мнению Б. Успенского, можно рассматривать в связи с проблемой точки зрения; композиция — это прием сюжетосложения, тенденция, пронизывающая разные формы, по А. Реформатскому; прием художественного использования синтаксических форм, по В. Жирмунскому; совокупность стилистических приемов, используемых в тексте с точки зрения их восприятия, по Д. Введенскому; композиция — это отражение формы в содержании, по Б. Ларину; связь и соотношение отдельных форм и сцен, по В. Кожинovu; сеть отношений между сюжетами, охватывающая все произведение, по Б. Корман; развитие идеологии автора, ход мысли, отраженной в чередовании форм и типов речи, по В.В. Виноградову; расположение частей, и группировка образов, и оформление сю-

жета, и организация всех образных средств, и выбор художественных приемов, по М. Черновой [4, с. 15, 16].

«Композиция — построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением и во многом определяющее его восприятие. Это важнейший, организующий компонент художественной формы, придающий произведению единство и цельность, соподчиняющий его элементы друг другу и целому» [2, с. 293].

Следует подчеркнуть, что своеобразие лингвистического подхода к исследованию структурной организации художественного текста обнаруживается на понятийно-категориальном уровне: предметом рассмотрения являются категории *членности* и *связности*, максимально сопрягаемые с внешней стороной литературного текста, его линейной организацией.

Членимость, как свойство текста, получила статус текстовой категории в работах И.Р. Гальперина. Признавая целостность универсалий текста, филологи, исследуя текст, всегда выявляли в этой целостности разного рода компоненты, части, элементы в зависимости от параметров рассмотрения (структура сюжета, композиционное устройство, типы повествования, система образов и другое).

Подобное изучение текста, в целостности, предполагающей членимость, соответствует как стратегии порождения текста, так и стратегии понимания. Автор текста воспринимает мир действительности одновременно в его континуальности и структурности и стремится свои представления об устроенности и организованности мира выразить в характере воплощаемых в конкретном тексте эпизодов, событий, фрагментов действительности, тем самым сознательно и в то же время бессознательно отбирая, вычлняя нечто существенное, важное для изображения. Психология восприятия текста характеризуется стремлением читателя преодолеть линейность текста, выявить в его организации важнейшие компоненты, части, эпизоды. Таким образом категория членности, с одной стороны, имеет субъективную природу, так как она всегда интенциональна (запрограммирована автором) и экстенциональна (осмыслена читателем), а с другой — эта категория объективно обусловлена необходимостью отражения мира в его упорядоченности. Членимость также напрямую связана с характером человеческого мышления, включающего одновременно операции анализа и синтеза поступающей информации, взаимодополняющие друг друга, чем объясняется объективная обусловленность этой категории.

Здесь уместно заметить, что И.Р. Гальперин выделяет прагматическую и структурно-познавательную основы категории членности [3, с. 57]. «Членение текста имеет двоякую основу: отдельно представить читателю отрезки для того, чтобы облегчить восприятие сообщения и чтобы автор для себя уяснил характер временной, пространственной, образной, логической и другой связи отрезков сообщения. В первом случае явно ощутима прагматическая основа членения, во втором — субъективно-познавательная».

Научное осмысление категории членности связано с выделением в тексте на одном основании структурных, формально выраженных однотипных частей, компонентов. «Представляется неоспоримым тот факт, что членимость текста — функция общего композиционного плана произведения, характер же этой членности зависит от многих причин, среди которых не последнюю роль играет размер частей и содержательно-фактуальная информация, а также прагматическая установка создателя текста» [3, с. 51].

И.Р. Гальперин предлагает выделить два типа членения текста: объемно-прагматическое и контекстно-вариативное. К первому типу он относит членение текста на тома, книги, части, главы, отбивки, абзацы и сверхфразовые единства. Ко второму типу — следующие формы речетворческих актов: 1) речь автора: а) повест-

вание, б) описание, в) рассуждение автора; 2) чужую речь: а) диалог (с вкраплением авторских ремарок), б) цитацию, в) несобственно-прямую речь [3, с. 52].

Когезия (от англ. *cohesion* — сцепление) — это особые виды связи, обеспечивающие континуум, то есть логическую последовательность (темпоральную и / или пространственную), взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и прочее. Это важнейшая текстовая категория, ее наличие повышает статус множества высказываний, превращая их в текст.

По мнению Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарина, «текст — явление многослойное, что отражается и в наборе внутритекстовых связей, которые соответствуют уровням текста: семантическому, лексико-грамматическому, образному, прагматическому» [1, с. 182]. Вышеназванные исследователи приводят классификацию внутритекстовых связей, основанную на уровневом представлении текста, обосновывая это тем, что эти связи обнаруживаются на всех уровнях текста.

На *уровне семантики* существование внутритекстовых связей обусловлено концептуальностью текста и его соотносительностью с определенным фрагментом действительности. На *уровне грамматики* текста они обусловлены закономерностями грамматического согласования и грамматической зависимости, которые мотивированы законами языковой синтагматики. На *прагматическом уровне* эти связи обусловлены особенностями индивидуально-авторского стиля [1, с. 182, 183].

Взятые вместе разнообразные внутритекстовые связи составляют совокупность специализированных компонентов, являющихся средствами текстообразования. В соответствии с названными уровнями текста выделяют следующие типы внутритекстовых связей:

1. Текстовые логико-семантические связи: *полный тождественный повтор, частичный лексико-семантический повтор, тематический повтор, синонимический повтор, антонимический повтор, дейктический повтор, выражение универсальных логико-смысловых отношений как средство связности текста.*

2. Textoобразующие грамматические связи: *повтор грамматической семантики, согласование словоформ и синтаксических конструкций.*

3. Textoобразующие прагматические связи: *ассоциативные, образные и стилистические когезии* [1, с. 183—194].

Эти категории, по мнению В.И. Карасика, будучи неразрывно связанными с семантико-прагматическими и жанрово-стилистическими категориями, позволяют установить содержательные характеристики текста.

Категории дискурса представляют собой аспекты изучения весьма сложного явления, определенный угол зрения, под которым можно рассматривать текст в ситуации.

Социолингвистический (с позиций участников общения) подход к анализу дискурса основан на противопоставлении *лично ориентированного* и *статусно-ориентированного* типов дискурса. Личностно ориентированный дискурс существует в виде *бытового* (обиходного) и *бытийного* общения, при этом бытовое (обиходное) общение представляет собой генетически исходный тип дискурса, а бытийное общение выражается в виде художественного, философского, мифологического диалога. Статусно-ориентированный тип дискурса выражается в виде *статусно-ролевого* общения, разновидности которого вызваны к жизни сложившимися сферами такого общения и социальными институтами (массово-информационный, политический, деловой, научный, педагогический, военный, спортивный, религиозный, юридический и другие виды институционального дискурса). Следует заметить, что, институциональный дискурс — специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума [5, с. 234]. Институциональный дискурс

рассматривается с учетом конститутивных признаков дискурса (участники, условия, организация, способы и материал общения), институциональности (социально значимые представительские характеристики участников общения, цели и условия коммуникации), типа институционального дискурса (прежде всего это ключевой концепт для соответствующего института), и нейтральных (признаки личностно ориентированного дискурса и признаки других типов статусно-ориентированного дискурса).

Г.Г. Слышкин подчеркивает, что в рамках классификации В.И. Карасика, помимо основных типов институционального дискурса, может быть выделено и множество малых институциональных дискурсов, предполагающих предельно узкую институциональную принадлежность, например транспортный [7, с. 88].

Бытийный дискурс подразделяется на два основных типа: смысловой переход и смысловой прорыв. Основной формой первого типа является рассуждение о неочевидном, а основной формой второго типа — смысловая конденсация образов в неожиданной для них комбинаторике. Смысловой прорыв позволяет выйти на уровень континуального сознания и обладает фацинативной ценностью [5].

Прагмалингвистический подход к изучению дискурса направлен на освещение признаков способа и канала общения в самом широком смысле. По *способу общения* противопоставляются информативный и фацинативный, содержательный и фатический, несерьезный и серьезный, ритуальный и обыденный, протоколируемый и непротоколируемый типы дискурса, по *каналу общения* — устный и письменный, контактный и дистантный, виртуальный и реальный типы дискурса. В качестве одного из базовых типов несерьезного дискурса рассматривается юмористическое общение, противопоставляемое серьезному информационному обмену, установлению контакта, церемониальному речевому действию. Юмористическое общение моделируется при помощи двух параметров: степень симпатии к собеседнику (дружеское, располагающее, нерасполагающее, враждебное общение) и степень несерьезности коммуникации (серьезное, полусерьезное, шутовское общение).

Ритуальный дискурс характеризуется высокой символической нагруженностью, содержательной рекурсивностью (отсутствием информативного приращения) и жесткой формальной фиксацией. Ведущим признаком для классификации ритуальных действий является степень жесткости ритуальной тональности. Процессы ритуализации общения противопоставляются процессам его деритуализации (формализация, протест и карнавализация).

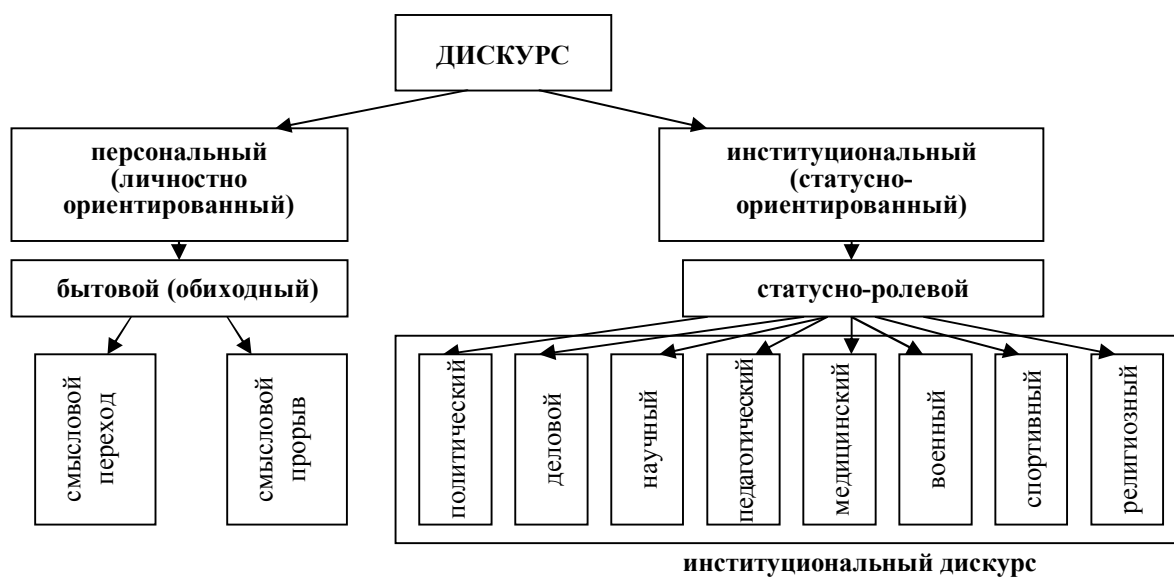


Рисунок. Типы дискурса

Говоря о типологии дискурса, следует также иметь в виду, что некоторые исследователи, с одной стороны, разграничивают так называемые национальные дискурсы (например, *русский, английский, немецкий* и другой), с другой стороны, — в рамках одного национального дискурса выделяют несколько различных частных типов дискурса (поэтический, эстетический, научный, критический, педагогический, политический и другой).

Что касается выделения типов дискурса в рамках одного национально-лингвокультурного поля, то следует понимать, что поэтический дискурс есть дискурс поэтических текстов, принадлежащих представителям конкретного национально-лингвокультурного сообщества и предназначенных для представителей того же национально-лингвокультурного сообщества.

Список использованной литературы

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. — М. : Флинта ; Наука, 2005. — 496 с.
2. Большая Советская Энциклопедия. — М., 1973. — Т. 12. — Ст. 1765. — С. 293.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М. : Наука, 1981. — 139 с.
4. Кайда, Л.Г. Стилистика текста: от теории композиции — к декодированию. — М. : Флинта, 2004. — 208 с.
5. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М. : Гнозис, 2004. — 390 с.
6. Левицкий, Ю.А. Проблема типологии текстов. — Пермь : Изд-во Пермского университета, 1998. — 106 с.
7. Слышкин, Г.Г. Малые виды дискурса // Язык в мире и мир в языке : материалы международной научной конференции / Кубанский государственный университет. — Краснодар, 2001. — С. 88, 89.

О.С. Галактионова

Использование коммуникативных стратегий в речи русскоязычных коммуникантов на английском языке

Понятие коммуникативной стратегии в современной лингвистике

Изучение стратегического поведения — одно из наиболее популярных направлений в современной науке. В лингвистике говорят о стратегиях разного вида: коммуникативных, стратегиях пользования языком, стратегиях научения.

В отечественной науке коммуникативные стратегии изучаются в рамках теории коммуникации и обычно понимаются как стратегии, которые обеспечивают общение в общем виде. Это явление рассматривается наряду с другими понятиями, отражающими процесс и закономерности организации общения, такими как правила, постулаты, принципы, тактики, коммуникативный кодекс [1]. В рамках отечественного подхода «коммуникативная стратегия — это своего рода коммуникативный план, который предполагает определенные коммуникативные цели (на фоне определенных установок). Коммуникативная стратегия (через коммуникативные тактики) проявляется в типовых моделях коммуникативного — и соответственно речевого — поведения» [2].

В англоязычной литературе термин «коммуникативные стратегии» (далее — КС) употребляется в области SLA research — изучении особенностей усвоения и пользования вторым (иностраным) языком. Здесь понятие КС — одно из центральных, к настоящему времени разработано множество классификаций КС, проведено большое количество исследований, направленных на выявление КС в речи изучающих второй язык (далее — Я2). В этой области наибольшее влияние и авторитет имеют концепции таких ученых как Э. Тароне, Г. Каспер, К. Фэрх, Э. Келлерман, Н. Пулисс, Э. Бялисток.

Впервые понятие «коммуникативные стратегии» предложил Селингер в 1972 году, а первое определение и классификация появились в работе Э. Тароне в 1977 году, но особый интерес к КС возник в начале 80-х годов и не ослабевает до сих пор.

За три с половиной десятилетия исследований сложилось несколько подходов к определению КС. К. Фэрх и Г. Каспер представили КС как вербальные планы в процессе речепроизводства, являющиеся средством «преодоления того, что представляется индивиду трудностями достижения определенной коммуникативной цели» [5, с. 36]. Э. Тароне рассматривала их с точки зрения анализа дискурса и предложила определять КС как «взаимное стремление двух коммуникантов прийти к соглашению о значении в ситуации, когда необходимые структуры значения кажутся не совпадающими» [10: 420]. З. Дерней и М.Л. Скотт приравнивали стратегическое языковое поведение ко всем случаям преодоления затруднений в коммуникации [4]. Э. Бялисток [3] и Ниджмегенская группа рассматривали КС как в первую очередь ментальные процессы и применили когнитивно-психологический подход к анализу КС, позднее Н. Пулисс [9] продолжила работу с психолингвистических позиций и ввела КС в адаптированную к Я2 версию модели речепроизводства У. Левелта.

Критерии определения КС

Два основных критерия КС — проблематичность и сознательность. Все исследователи согласны, что основная цель использования КС — решение проблем, возникающих в процессе вербального общения. «Проблематичность» — как критерий определения КС предполагает, что говорящий использует стратегию только тогда, когда понимает, что существует проблема, способная нарушить коммуникацию. Дерней и Скотт выделяют четыре типа проблем в коммуникации, на которые различные исследователи распространяют термин КС:

1. Проблемы, связанные с нехваткой языковых средств (resource deficits): недостаточно высокий уровень владения языком не дает говорящему вербализовать сообщение.

2. Проблемы, возникающие в процессе собственной речевой деятельности (own-performance problems): говорящий понимает, что сказанное им неправильно или только частично правильно.

3. Проблемы, возникающие из-за речевой деятельности других: что-то в речи собеседника воспринимается как сомнительное (проблематичное) или потому, что кажется неправильным (очень неожиданным), или из-за трудностей в понимании.

4. Проблемы, возникающие из-за недостатка времени (processing time pressure): говорящему на Я2 требуется больше времени для подготовки высказывания, чем обычно доступно в процессе естественной беглой коммуникации.

Критерий сознательности выделяется уже потому, что термин стратегия означает сознательный прием, метод. Высказывалось мнение, что сознательность имеет так много различных коннотаций, что лучше избегать использовать этот термин» [4, с. 184]. Г. Уиллемс говорил о том, что стратегии не всегда используются осознанно: «Очень часто мы делаем это автоматически» [11, с. 354]. Дерней и Скотт выделяют три аспекта сознательности, особенно важных для использования КС:

1. Сознательность как осознание проблемы. Этот критерий необходим, чтобы разделять ошибки и КС, имеющие сходную ошибочную форму.

2. Сознательность как интенциональность (намеренность). Намеренное использование КС отличает их от других вербальных действий, которые говорящий, осознавая проблему, совершает ненамеренно (например, «эканье»).

3. Сознательность как осознание стратегического использования языка. Говорящий понимает, что он использует «заполняющее» средство достижения взаимопонимания (stopgap device). Это отличает КС от тех случаев, когда, сознательно делая что-то для преодоления затруднений, говорящий не считает итоговый «продукт» стратегией, а скорее элементом Я2 [4, с. 185].

Способы обнаружения КС в речи

Одна из проблем, с которой столкнулись исследователи, — обнаружение КС в речи. Традиционный способ определения случаев использования КС — поиск стратегических маркеров или индикаторов речевых затруднений в корпусе речевых произведений. Такими индикаторами могут быть паузы, повторы, вздохи, смешки, особая интонация, неоконченные фразы, такие выражения как «как это называется» или «подождите немного» и прямая просьба о помощи [9, с. 622]. Также к числу стратегических маркеров относят речевые ошибки и самоисправления. Недостаток метода в том, что в речи не всех говорящих на Я2 присутствуют подобные маркеры. Те, чей уровень владения языком достаточно высок, часто предвидят возможные проблемы еще на ранних этапах планирования высказывания и часто способны вовремя выбрать альтернативный речевой план так, что исследователь не сможет найти в их речи индикаторов затруднений, поэтому были разработаны другие методы идентификации КС. Испытуемого просят выполнить одно и то же задание на первом языке (далее — Я1) и Я2. Сравнивая две языковые версии, можно определить, что говорящий намеревался сказать (предполагая, что он выразил это на Я1). Различия, наблюдаемые в варианте, представленном на Я2, позволяют говорить об использовании в этом случае КС. Этот метод имеет свои недостатки, он не позволяет отличать случаи использования КС от непреднамеренных ошибок. Многие исследователи используют интроспективные методы. Это фиксация и последующий анализ рассуждений испытуемого во время выполнения задания, предложенного экспериментатором (думает вслух), и ретроспекция, проводимая в форме интервью или анкетирования (после выполнения задания).

Классификации КС

Теоретические разногласия между исследователями КС находят свое отражение в инвентаре и классификации выделяемых стратегий, которые значительно различаются у разных авторов.

К. Фэрх и Г. Каспер разработали классификацию, основное деление которой на стратегии редуцирования (говорящий полностью или частично отказывается от своего коммуникативного намерения) и достижения (говорящий пытается реализовать изначальную цель, выработав новый речевой план) сохранялось во всех последующих типологиях первого периода изучения КС [6, с. 49].

Классификации, отражающие традиционный подход к определению и инвентаризации КС, подверглись критике со стороны приверженцев психологического подхода. В качестве главного недостатка называлась опора на языковую форму без учета внутренних процессов использования КС, что делало подобные классификации описательными, не имеющими объяснительной силы. Э. Келлерман утверждал, что некоторые стратегии являются реализацией одних и тех же когнитивных процессов и поэтому не должны классифицироваться как различные стратегии, даже если они имеют разную лингвистическую манифестацию [7]. Выделение стратегий только на основе их языковой реализации не позволяет сделать обобщения, не зависящие

от задания (в эксперименте), языка и индивидуальных особенностей говорящего. В рамках этой критики были предложены две классификации.

Ниджмегенская группа сделала попытку создать классификацию КС, включающую только компенсаторные стратегии, основанную на модели речепроизводства В. Левелта [8]:

1. Концептуальные стратегии (соответствующие концептуализатору) могут быть двух видов (деление основано на способе передачи задуманного значения):

а) аналитические — разъяснение составляющих частей понятия, перечисление его свойств;

б) холистические — замена неизвестной лексической единицы другой, связанной с задуманным понятием.

2. Лингвистические стратегии (соответствуют Формулировщику, то есть предполагают использование лингвистических знаний) включают:

а) перенос — опору на сходства между языками; использование этой стратегии может приводить и к созданию слов, имеющихся в Я2;

б) морфологическое творчество — использование правил словообразования Я2 для производства (как считает говорящий) понятных лексических единиц.

На практике это деление не является очень жестким, так как во многих случаях мы имеем дело с высказываниями, в которых задействованы оба вида стратегий.

Э. Бялисток разработала дуальную классификацию, основанную на разграничении анализа (или знания) и контроля. Она представляет развитие языкового умения говорящего как процесс перевода его изначально имплицитного знания языка в эксплицитное через анализ этого знания. Беглость в употреблении языка достигается в результате увеличения уровня контроля над значимой информацией в условиях дефицита реального времени. Основываясь на этих посылах, Э. Бялисток выделяет два вида стратегий:

1. Основанные на анализе — «попытка передать структуру значения, сделав эксплицитными определяющие характеристики, то есть используя знания о понятии, передать информацию о нем» [3, с. 133].

2. Основанные на контроле — «манипулирование формой выражения посредством направления внимания на различные источники информации». В этом случае говорящий выбирает «репрезентационную систему, доступную для выражения, которая связывает эксплицитную информацию с задуманным концептом», то есть содержание остается неизменным, но используются иные средства его передачи [3, с. 134].

Очевидно, что стратегии, основанные на анализе в терминах Э. Бялисток, соотносятся с концептуальными стратегиями в классификации Ниджмегенской группы, а стратегии, основанные на контроле, соответствуют кодовым стратегиям. Исследователи попытались синтезировать эти два подхода, составив матрицу 2×2, в которой репрезентации концептуальных и лингвистических знаний, то есть значение и форма, пересекаются с операциями речепроизводства, то есть анализом и контролем.

Г. Юль попытался объединить два подхода (традиционный и психологический) в одной классификации [12, с. 80]:

1. Стратегии достижения (компенсаторные):

а) концептуальные (холистические и аналитические);

б) стратегии кода.

2. Стратегии редукции (уклонения).

3. Интерактивные стратегии.

Исследование КС в речи русских говорящих на Я2

Целью статьи было исследование использования КС в речи русскоязычных говорящих на Я2 (английском). Воспользовавшись традиционной процедурой сбора

корпуса языкового материала, мы попросили русских студентов третьего курса языкового факультета, изучающих английский язык как первый иностранный, выполнить одно и то же задание на Я1 (русском) и Я2 (английском). В качестве предлагаемого материала были отобраны четыре небольших видеоролика, с четкой сюжетной линией, так как мы стремились к тому, чтобы содержательная база будущего речевого произведения для всех участников была одинаковой. При этом содержание должно быть предъявлено в невербальной форме, чтобы избежать языковой интерференции и подсказок относительно формы будущего текста. Студентам требовалось передать содержание увиденного и прокомментировать его на русском / английском языке. Полученные монологические устные тексты были записаны на диктофон, в итоге мы получили 105 коротких текстов на английском и 105 на русском языке. Для обнаружения КС в полученном материале использовался сравнительный анализ текстов с одинаковой содержательной базой на Я1 и Я2, поиск стратегических маркеров в поверхностной структуре текстов и анализ коммуникативных затруднений, с которыми столкнулись участники эксперимента. В исследовании мы не ограничивались только компенсаторными стратегиями и включили в классификацию как стратегии достижения, так и редуccionные стратегии.

Очевидно, что мы имели дело только с тремя типами коммуникативных проблем, вызывающих необходимость прибегнуть к КС, — проблемы, связанные с нехваткой языковых средств, возникающие в процессе собственной речевой деятельности и возникающие из-за недостатка времени и ресурсов. Четвертый тип — проблемы, возникающие из-за речевой деятельности других — характерен для диалогической речи, в то время как мы рассматривали только монологические тексты. В процессе диалогического общения каждый из коммуникантов неизменно оценивает своего собеседника и адаптирует свою речь к личностным и речевым особенностям последнего. Таким образом, каждая реплика собеседника влияет на выбор КС, используемой говорящим, а в некоторых случаях требует применения специфических стратегий, направленных на понимание и уточнение речи собеседника (таких как «выражение непонимания» или «просьба повторить»). В случае с монологической речью это влияние не так заметно и специфические стратегии не используются. И все же оценка потенциального или реального получателя сообщения во многом определяет какие стратегии использует говорящий. В нашем случае собеседником говорящего выступал исследователь, о котором студент знал, что его собеседник является носителем Я1, но владеет и Я2, его уровень владения Я2, возможно, выше уровня говорящего, что обусловило активное использование интерактивных стратегий, совмещенных с частым переключением кода, то есть переходом на родной язык при говорении на Я2. Мы предполагаем, что, если бы получателем текста был носитель Я2, частота использования этих стратегий была бы значительно ниже.

Сознательность в применении КС в речи, как нам кажется, в основном ограничивается одним аспектом, выделенным Дерней и Скоттом, — сознательность как осознание проблемы, о чем свидетельствует значительное присутствие маркеров речевых затруднений.

В некоторых случаях можно говорить еще об одном аспекте сознательности — осознании стратегического использования языка:

— **ah** it's the bottle of something **ok**;

— a little gold fish was ah quietly /ah was in her house **ha-ha**.

В этих примерах «**ok**» и «**ha-ha**», а также интонация, которая не передана графически, показывает, что говорящий решает ограничиться теми языковыми средствами, которые ему доступны, понимая при этом, что ему не удастся выразить задуманное содержание максимально адекватно.

Мы не считаем, что в нашем случае можно говорить о третьем аспекте сознательности — интенциональности, то есть намеренном использовании КС. Для намеренного использования чего-то необходимо знать о существовании этого явления, а у нас нет основания полагать, что студенты имеют какие-либо эксплицитные знания о КС, их видах и степени эффективности.

Студенты, принявшие участие в эксперименте, прибегали ко всем трем видам КС, по классификации Г. Юля. Результаты анализа полученного языкового материала представлены в таблице, где жирным шрифтом выделены маркеры речевых затруднений.

Таблица

Стратегия	Описание стратегии	Примеры	Кол-во случаев использования
1	2	3	4
Интерактивные стратегии			39
Прямое обращение за помощью к собеседнику / <i>direct appeal for help</i>	Прямой вопрос, касающийся недостатка в знании Я2	A-a <u>Как будет «черепаха»?</u> ah the following <u>how to say it?</u>	6
Непрямое обращение за помощью к собеседнику / <i>indirect appeal for help</i>	Попытка получить помощь собеседника посредством вербальной или невербальной демонстрации нехватки необходимой единицы Я2	— hm hm — Я забыла, <u>как черепаха по-английски</u> ; — and he ah well leaves ah <u>I don't know the word for it</u> ; — and ah — <u>как не помню,</u> <u>как не помню, как ...</u> — ah so and ah .. a animal	21
Проверка правильности собственного высказывания / <i>own-accuracy check</i>	Проверка формальной правильности собственного высказывания посредством прямого вопроса или повторения слова с вопросительной интонацией	a turtle ah was crawling? was <u>crawling</u> along the road	2
Использование слов, сходных по звучанию / <i>use of similar-sounding words</i>	Использование формы слова, в правильности которой говорящий не уверен, но которая похожа по звучанию на необходимую единицу	— the tru the <u>trunk</u> (вместо truck); — the man ah came up to it and take the <u>ban</u> of beer	10
Стратегии достижения			
Концептуальные			35
1) Холистические			
Приближение / <i>approximation</i> . В терминах Фэрха и Каспера — обобщение / <i>generalization</i>	Использование единичной альтернативной лексической единицы, имеющей общие семантические признаки с искомой единицей или структурой	— <u>takes</u> this car (вместо «угоняет»); — and one ah <u>bottle</u> of beer (в русском: одна банка пива)	21
Использование «общих» слов / <i>use of all-purpose words</i> . В терминах Уиллемса — «smurfing»	Использование лексической единицы с максимально общим значением вместо недостающего конкретного элемента (такие слова как <i>thing, stuff, do</i>)	it ah throws ah ... it throws the empty ah <u>thing</u> away	3
2) Аналитические			
Иносказание (подмена описанием) / <i>circumlocution</i>	Описание свойств задуманного объекта или явления, использование примеров и иллюстраций	— ah .. a animal an animal who-o which <u>ah moves very slow</u> (вместо: черепаха); — the fish begins to-o just <u>to speak like a dog so the</u> <u>dog's language</u> (в русском: рыба начинает гавкать)	11

1	2	3	4
Лингвистические			25
Подгонка под формы Я2 / foreignizing. В терминах Уиллемса, Фэрха и Каспера — межъязыковой перенос, Ниджмегенской группы — перенос / transfer	Использование слова из лексикона Я1 с фонологией и морфологией Я2	— well I don't know how to say it in English he <u>uronil</u> \ ah; — in <u>the aquarium</u> maybe I don't know ha	8
Прямой перевод / literal translation	Буквальный перевод слова, идиомы или структуры Я1 на Я2	Ah so the second <u>videorolik</u> is about	2
переключение кода / code switching	Переключение кода рассматривается как стратегия в том случае, когда говорящий, используя слово родного языка, рассчитывает на понимание со стороны собеседника	— and there is ah // <u>надпись</u> <u>ха-ха</u> // there is an inscription; — the fish is ah swimming in <u>the аквариум</u> in special bowl with water	2
Словотворчество / word coinage	Создание несуществующего слова с применением предполагаемых правил Я2 к существующим в Я2 словам	the fish was ah .. ha was ah in a in a <u>water—box</u> ah	1
Переструктурирование / restructuring. В терминах Фэрха и Каспера — самоисправления	Говорящий не отказывается от выражения задуманной пропозиции, но меняет вербальный план, то есть иначе строит высказывание	— <u>Ah there is a car and нет</u> a man is driving a car with; — <u>and he was .. quite ah</u> the window was quite high	11
Редукционные стратегии			32
Отказ от высказывания / message abandonment	Столкнувшись с языковой трудностью, говорящий оставляет сообщение неоконченным	— we saw her lying on the road ah <u>with her hm .. ah</u> we see her lying on the road and; — and ah begins <u>to-o забыла как «облизывается» ah and wants to eat the fish</u>	20
Замена высказывания / message replacement	Первоначально задуманная пропозиция заменяется другой	— <u>he makes his</u> he shows the beer; — <u>that was contain contain</u> that was in the lorry	7
Уклонение от темы / topic avoidance	Сообщение сокращается за счет избегания определенных языковых структур и единиц или тем, которые считаются трудными	— ah wants to eat the <u>fish which is in the ah I forget</u> ah just wants to eat the fish	1
пропуск / omission	Вызывающая трудность единица пропускается, и высказывание продолжается так, как если бы она была произнесена	— a golden fish which is hm ah ha and then there appears a cat; — the man ah lived in <u>как</u> in the thirst ah как «этаж» не помню but when	2
Редукция пропозиционального содержания / propositional reduction	Речевой план не реализуется полностью	— it tries ah .. well it tries ah .. well it tries to be careful and so on ; — a dog was jumping <u>ah ..</u> I saw a dog was jumping (в русском: собака в то время прыгает за окном)	2
Продукционные стратегии			7
Поиск единицы / retrieval	В попытке извлечь из памяти нужную единицу говорящий произносит серию неправильных или неполных форм, пока не «найдет» оптимальный вариант	— <u>to food to feed to foo ah sorry to to yes to feed</u> ; — the can of the beer of beer ah <u>before beside? Beside</u> the turtle; — the man sees ah <u>a tort a torter</u> ha .. a <u>tortment</u> an animal	7

Некоторые случаи использования КС выглядят довольно спорными, поэтому необходимо дать некоторые пояснения.

Результат применения такой стратегии, как «использование слов, сходных по звучанию», может совпадать по форме с ошибками говорящего, когда студент просто не помнит точной формы слова. О стратегии можно говорить в том случае, если говорящий понимает, что употребляемая им единица, возможно, не является правильной, но рассчитывает на кооперативность собеседника. В следующем примере говорящий, очевидно, сталкивается с такой проблемой, что не помнит английский эквивалент слова «черепаха». Первая попытка справиться с трудностью — использование интерактивной стратегии «непрямое обращение за помощью к собеседнику». Когда эта стратегия не дает результата (собеседник ведет себя некооперативно и не подсказывает нужного слова), говорящий меняет вербальный план, прибегая к переструктурированию, но проблема остается. В дальнейшем изложении говорящий должен назвать одного из главных героев, поэтому попытка извлечь нужную единицу из памяти повторяется. В итоге говорящий использует слово, похожее на искомое по звучанию. Маркер речевого затруднения (ah) и интонации неуверенности при произнесении слова *tortle* указывает на стратегическое использование этого языкового элемента, а не на ошибку, вызванную недостаточной языковой компетентностью: *Я не помню слово, лето рядом слишком э-э the car is driving and ah the can ah is driving a-and / the can is falling of it falled ah had falled of it and the driver saw it and ah the tortle saw that the can has ah fell...*

Спорными могут казаться случаи переключения кода. Мы рассматривали их как КС тогда, когда говорящий, используя слово родного языка, рассчитывает на понимание со стороны собеседника. В вопросах типа «как будет...» говорящий тоже переходит на родной язык, но это — случай использования интерактивной стратегии «обращение за помощью к собеседнику», а переключение кода — маркер стратегического поведения и непосредственно средство реализации стратегии.

Результат применения трех стратегий — переструктурирования, отказа от высказывания и замены высказывания — могут, на первый взгляд, казаться очень похожими: *but the turtle was the turtle wanted to drink this beer* (переструктурирование), *he makes his he shows the beer* (замена высказывания), *Ah / so this film ha ah I liked it very much* (отказ от высказывания).

В случае отказа от высказывания говорящий совсем не выражает задуманное содержание в речи, но не всегда можно определить, является ли подобный случай стратегией говорящего на Я2 или он просто отражает ход мысли человека. Говорящий старается как можно точнее выразить задуманное, и поэтому, а не по причине недостаточного владения языком, меняет содержание высказывания. Подобные случаи часто встречаются в текстах на русском языке:

— и опять тот же саамый мужчина *который пытается .. а-а ..* тоже хочет отомстить этой черепахе;

— кошка подходит к *аквариуму и пытается ну просто садится* и начинает смотреть на рыбку;

— за окном собака подпрыгивает *и-и пытается э-э и лает*.

Возможно, здесь можно говорить о продукционных стратегиях, то есть стратегиях, используемых в процессе речепроизводства вообще, независимо от языка.

Различия между переструктурированием и заменой высказывания не столь очевидны. Мы руководствовались следующими соображениями: замена высказывания, как и отказ от него, относится к редуцированным стратегиям, в то время как переструктурирование — стратегия достижения. Конкретный случай классифицировался как замена высказывания, когда были основания полагать, что говорящий отказался от выражения части задуманного содержания, предпочтя более простую, хотя и ме-

нее содержательную форму: *and the turtle ah tried to ah the turtle went closer to* (в рус.: она попыталась схватить эту банку пива).

Возможно трудности в разграничении случаев использования этих стратегий обусловлены тем, что их выделение основано только на поверхностной структуре высказывания, а речепорождающие процессы, лежащие в их основе, одинаковы: сталкиваясь с трудностью, говорящий меняет вербальный план.

Лингвистическая стратегия «прямой перевод» выделяется практически всеми исследователями КС, но в нашем материале она ни разу не встречается в чистом виде. В следующем примере сделана попытка использовать эту стратегию, но она не доведена до конца: *she seems to be dying fro she seems to be very thirsty* (в рус.: Ролик про черепаху, которая умирает от жажды).

Возможно, говорящий чувствовал себя неуверенно, подыскивая английский эквивалент к слову «жажда», а может быть, решил использовать более «английскую», с его точки зрения, структуру.

В другом примере говорящий прибегает к прямому переводу, но одна из составных частей получившейся единицы не является словом английского языка: *Ah so the second videorolik is about*.

«*Rolik*» можно трактовать как результат применения стратегии «подгонка под формы Я2», но частота появления этого слова в речи русских студентов может указывать и на эффект ложной этимологии. Русское слово «ролик» воспринимается как заимствование из английского, тем более что сфера его использования — реклама — богата англицизмами.

В таблицу включен тип стратегий, не встречающийся в существующих классификациях, — производные стратегии. Обычно о производных стратегиях говорят когда рассматривают процесс речепроизводства на Я1. В этом случае термин «производные стратегии» близок к трактовке понятия «коммуникативные стратегии» в отечественном языкознании. Мы считаем, что, хотя использование стратегии «поиск единицы» особенно характерно для говорения на Я2, оно отражает не столько процесс преодоления коммуникативных затруднений, сколько процесс речепроизводства вообще, поэтому и выделяем ее в отдельный тип. Тем не менее ее можно считать КС, потому что «поиск единицы» при говорении на Я1 и Я2 имеет разную природу. Говоря на родном языке, человек прибегает к поиску единицы в случае, если он старается подобрать наиболее точное выражение задуманного концепта, «перебирая» леммы, имеющие общие характеристики:

- черепаха *видна в зер в зеркальном отражении ну в зеркале а-а грузовика*;
- одна *бутылочка выскочила упала на-а дорогу*;
- *водитель выходит а-а ну вылезла выходит из грузовика*.

Тоже мы наблюдаем и в речи носителей английского языка:

— *drinks it and then does a celebri... a victory dance like the like the soccer players from like the World Cup or something that's all*;

— *a-and then a car big red truck drives by sort of drives over the turtle*.

Говоря на Я2, русские студенты уже определились с единицей, репрезентирующей задуманный концепт, но не могут извлечь эту единицу или ее правильную форму из памяти. Использование КС дает дополнительное время, а также помогает говорящему опереться на фонетическую и артикуляционную память, что облегчает «поиск».

Мы видим, что очень часто обнаружение и идентификация стратегий может быть довольно спорной. В нашем исследовании мы анализировали сами тексты, фактически опираясь лишь на поверхностную структуру речевого произведения. Ретроспективное интервью с участниками эксперимента могло бы помочь сделать более обоснованные выводы когда принималось решение о том, отнести ли конкрет-

ный случай к КС или к речевым ошибкам. Интервью было бы полезно и в ответе на вопрос, до какой степени сознательным является использование КС. Это позволит ответить может ли более осознанное использование КС сделать общение эффективнее. В рамках нашего исследования важно отметить тот факт, что русские студенты очень часто прибегают к редуцированным и интерактивным стратегиям, совмещенным с переключением кода. Такое поведение не будет эффективным с точки зрения коммуникативной успешности, ведь оно означает частичный отказ от реализации первоначального плана, а при общении с человеком, не знающим русского языка, переключение кода вообще не имеет практического смысла. КС — это средство, которое позволяет говорящему на неродном языке сделать общение эффективным и избежать коммуникативных неудач. Эти стратегии не являются характерными единственно для говорения на Я2, но частота их появления в речи на Я1 значительно ниже, как и значимость для осуществления успешного общения.

Список использованной литературы

1. Демьянков, В.З. Конвенции, правила и стратегии общения // ИАН СЛЯ. — 1982. — Т. 41. — Вып. 4. — С. 327—337.
2. Муравьева, Н.В. Язык конфликта. — М. : Изд-во МЭИ, 2002. — 264 с.
3. Bialystok, E. Communication strategies. — Oxford : Basil Blackwell, 1990.
4. Dörnyei, Z. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies / Z. Dörnyei, M.L. Scott // Language Learning. — 1997. — № 47 (1). — P. 173—210.
5. Færch, C. Two ways of defining communication strategies / C. Færch, G. Kasper. // Language Learning. — 1984. — № 34. — P. 45—63.
6. Færch, K. Strategies in interlanguage communication / K. Færch, G. Kasper. — L. : Longman ; Harlow ; UK, 1983.
7. Kellerman, E. Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom / R. Phillipson [et al.] // Foreign/second language pedagogy research. — 1991.
8. Levelt, W. Speaking: From Intention to Articulation. — Cambridge/MA : MIT Press, 1989.
9. Poulisse, N. The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English, Mouton de Gruyter. — Berlin, 1990.
10. Tarone, E. Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage // Language Learning. — 1980. — № 30. — P. 417—429.
11. Willems, G. Communication strategies and their significance in foreign language teaching // System. — 1987. — № 15. — P. 351—364.
12. Yule, G. Referential communication tasks. — Mahwah ; NJ : Earlbaum, 1997.

О.И. Сускина

Соотношение культурологических и лингвопрагматических факторов при возникновении коммуникативных неудач

Языковое существование личности представляет собой продолжающийся на протяжении всей жизни этой личности процесс ее взаимодействия с языком. В этом процессе язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспособлявая его к задачам, возникающим в его текущем жиз-

ненным опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружен и в окружении которой он совершается. Мы постоянно совершаем какие-то действия с языковым материалом, пытаемся что-то из него «сделать», достичь каких-то наших целей. Но это не такой материал, который лежит где-то под рукой, дожидаясь, когда мы извлечем из его запасов какие-то нужные нам предметы и «употребим» их по назначению. Он неотделим от всей нашей жизни, а значит, и от самих тех целей и намерений, для реализации которых он служит нам инструментом. Мы владеем языком, но, в известном смысле, и он владеет нами.

«Неизбежными спутниками естественного общения являются непонимание, недопонимание, неумение услышать, неумение точно выразить мысль. Поэтому в современных лингвистических исследованиях в связи с личностными характеристиками коммуникантов, обстоятельствами общения, процессами понимания и языкового выражения, трудностями достижения коммуникативных и практических целей, нарушением принципа коммуникативной контрактности, степенью коммуникативной компетенции участников общения активно изучаются речевые аномалии, или коммуникативный дискомфорт, или коммуникативные неудачи. Последний термин является общепринятым в исследованиях коммуникативно-прагматической направленности» [8, с. 113].

В данной статье рассматривается вопрос о причинах возникновения и основных типах коммуникативных неудач, но основное внимание уделяется проблеме соотношения культурологических и лингвопрагматических факторов при возникновении коммуникативных неудач.

Прежде всего, попытаемся дать определение терминам «межкультурная коммуникация» и «коммуникативные неудачи».

Что же такое межкультурная коммуникация (далее — МКК)? С нашей точки зрения МКК — это общение языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам. В качестве межкультурных трактуются все отношения, участники которых, используя собственный языковой код, обычаи, традиции и установки, одновременно пытаются учитывать и иной языковой код, иные традиции, иные правила общения [13]. Специфика МКК наиболее явно проявляется при анализе отрицательного материала, то есть коммуникативных неудач, которые не только мешают общению, но и провоцируют межкультурные конфликты.

Б.Ю. Городецкий, И.М. Кобозева и И.Г. Сабурова, авторы коллективной статьи «К типологии коммуникативных неудач» определяют их как сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения. В своей работе ученые отмечают, что при многомерном подходе к классификации коммуникативных неудач следует учесть такие важные критерии, как последствия коммуникативных неудач и источники коммуникативных неудач. Классифицируя коммуникативные неудачи по источникам, исследователи выделяют коммуникативные неудачи, причиной которых является сам коммуникант, и коммуникативные неудачи, вызванные обстоятельствами коммуникативного акта [4, с. 67—72].

О.Н. Ермакова и Е.А. Земская в статье «К построению коммуникативных неудач» понимают под коммуникативными неудачами неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, обусловленное различными причинами. Исследователи выделяют три типа коммуникативных неудач с точки зрения их причин: 1) коммуникативные неудачи, порождаемые устройством языка; 2) коммуникативные неудачи, порождаемые различиями говорящих; 3) коммуникативные неудачи, порождаемые прагматическими факторами [6, с. 33].

Н.И. Формановская указывает на то, что непонимание, недоразумение и сбой в общении могут быть обусловлены самыми разными причинами, как внешними, экстралингвистическими, так и собственно языковыми. Например, к коммуникатив-

ным неудачам приводят и различия в картинах мира, сформированные разными национальными культурами (это так называемые «несовпадения речевого поведения свободно говорящих на одном языке представителей разных национальностей в силу специфики национально-культурных стереотипов...»), и разные ментальные модели фрагментов действительности и социальное «неравноправие» коммуникантов, и нарушения условий места и времени коммуникации [10, с. 232—234].

Несмотря на частные различия, исследователи сходятся в том, что коммуникативные неудачи — «вполне обычное явление в реальном человеческом общении» [4, с. 64]. Они постоянны и естественны, так как непонимание, недопонимание, неумение услышать, а также и неумение выразить мысль — почти неизбежные спутники естественного общения [10, с. 229].

Из вышеприведенных определений коммуникативных неудач следует то, что коммуникативные неудачи чаще встречаются и ярче проявляются в диалоговом общении. Именно поэтому объектом исследования большинства ученых, занимающихся проблемой возникновения коммуникативных неудач, является диалог, в котором выявляются причины, по которым инициатор общения не достигает коммуникативной цели, а также проблемы отсутствия взаимодействия и взаимопонимания между участниками общения.

Кроме этого диалогическое общение между представителями различных культурных сообществ способствует выявлению различий в понимании, которые связаны с существованием специфических для каждой культуры способов кодирования культурных феноменов. Даже при наличии сходного опыта люди разных культур могут по-разному воспринимать и оценивать одни и те же феномены культуры. Понимание и оценка составляют единый целостный акт, поскольку в акте понимания происходит борьба различных ценностных ориентиров, которая в конечном счете должна приводить к взаимному изменению и обогащению диалогических позиций.

Таким образом поиск причин коммуникативных неудач должен вестись в разных сферах. Наибольшую роль здесь играет коммуникативная компетенция участников общения, то есть совокупность личностных свойств и возможностей, а также языковых и внеязыковых знаний и умений, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека. Структура коммуникативной компетенции соотносительна со структурой языковой личности, но не тождественна ей: в структуре языковой личности выделяют три уровня: вербально-семантический, когнитивно-тезаурусный и мотивационно-прагматический. Коммуникативную компетенцию рассматривают как структуру, состоящую из пяти уровней:

1. Уровень психофизических особенностей личности, которые (от общего психического типа личности (экстравертированность — интровертированность) до устройства речевого аппарата) в значительной мере определяют речемыслительную и собственно коммуникативную способность человека, помогают успешному общению или затрудняют его.

2. Уровень социальной характеристики статуса личности (на процесс коммуникации оказывают влияние самые разнообразные социальные характеристики личности, как примарные, так и динамические: происхождение, пол, возраст, профессия, принадлежность к определенной социальной группе, социальная роль коммуниканта).

3. Уровень культурного фонда личности — энциклопедических знаний и присвоенных ценностей. Существенные различия в культурных фондах (фоновых знаниях, пресуппозициях) участников общения обычно ведут к образованию лакун, бремя заполнения или компенсация которых ложится на коммуникативного лидера;

4. Уровень языковой компетенции личности.

5. Уровень прагматикона личности [7, с. 43].

Негативное влияние на исход речевого общения могут оказывать дистантность участников, присутствие посторонних лиц, общение через записки, письма, по телефону.

Кажущаяся аморфность, неосвязаемость слагаемых речевого общения позволяет выделить некоторые неблагоприятные факторы, приводящие к коммуникативной неудаче. Л.К. Граудина и Е.Н. Ширяев выделяют следующие факторы:

1. Чуждая коммуникативная среда сводит усилия участников общения на нет, так как в такой среде царит дисгармония, отсутствует настроенность собеседников на феноменальный внутренний мир друг друга. В диалоговом общении при посторонних лицах собеседники чувствуют дискомфорт, мешающий им осознать себя в данной ситуации и определить тональность своего речевого поведения. Малая степень знакомства может усугубить дискомфортность и затруднит поиски общего языка. Положение может осложняться отвлекающими моментами: вмешательством третьих лиц, вынужденными паузами, отвлечением от разговора по разным обстоятельствам. Неполный речевой контакт может проявляться в низком темпе обмена репликами, высказываниях не впопад, неуместных шутках и эмоциональных реакциях и неправильной интерпретации.

2. Серьезным основанием для отчуждения участников разговора может быть нарушение паритетности общения. В данном случае также имеет место нарушение правила солидарности, кооперации собеседников, что проявляется в доминировании одного из участников разговора: начиная с инициальной реплики один и тот же человек выбирает тему разговора, задает вопросы, перебивает собеседника не дожидаясь сигналов восприятия и правильной интерпретации сказанного, превращая диалог в монолог. При этом определяющую роль играют такие факторы, как психологические черты участников общения, социальный статус, эмоциональные отношения, культурные навыки.

3. Причиной нарушения контакта с собеседником и прекращения разговора может быть неуместное замечание в адрес слушателя по поводу его действий, личностных качеств, которое может быть истолковано как недоброжелательное отношение говорящего (нарушение правила кооперации, солидарности, релевантности). Неуместность может быть вызвана неспособностью говорящего уловить настроение собеседника, определить ход его мысли. Это характерно для разговоров между мало-знакомыми людьми.

4. Непонимание и недостижение собеседниками согласия может быть вызвано целым рядом обстоятельств, когда коммуникативные ожидания слушателя не оправдываются. И если устранение причин неудачного общения, лежащих в сфере социокультурных стереотипов, фоновых знаний, психологических пристрастий (привлечение / непривлечение действий или черт характера собеседника), в принципе невозможно, то непонимание, вызванное низким уровнем языковой компетенции, преодолимо. Дискомфорт общения, неправильная интерпретация и отчуждение возникают в случае неправильной линейной организации высказывания. Синтаксические ошибки в согласовании, нанизывание падежей, усеченные предложения, недоговоренность, перескакивание с одной темы на другую, пусть и близкую, — все это вызывает напряженность внимания и неосуществление коммуникативных ожиданий слушающего. Ситуация усугубляется быстрым темпом речи, паузами обдумывания (запинками). Если при этом говорящий информирует слушателя по теме, известной ему, то слушателю приходится проделывать большую работу по домысливанию общей картины, а если тема сообщения неизвестна адресату, то говорящий рискует оказаться непонятым [5, с. 68].

К коммуникативной дисгармонии и непониманию может привести различие схем поведения участников диалога, что находит отражение в несвязности (фраг-

ментарности) частей диалога, неоправданных паузах. Но диалог — это не единственная форма коммуникации. Безусловно, коммуникативные неудачи могут проявляться и потенциально содержаться в монологе, просто обратная связь в данном случае несколько отсрочена. Монолог — это речевое произведение, принадлежащее одному говорящему, а также само его говорение [13]. Несмотря на это определение, монолог, как и всякая другая речь, предполагает не только говорящего, но и адресата, поэтому полное разграничение диалога и монолога невозможно. Специфика монолога лишь в том, что речь говорящего не переходит от одного лица к другому, хотя в современной теории языкознания отмечается использование таких выражений, как «обмен монологами», «монологический диалог» и так далее [12, с. 26, 33, 34]. Монолог является частным случаем диалога, хотя весьма показательно то, что в понятии диалога больше акцентируется деятельность говорения, тогда как в понятии монолога — ее результат.

Из вышесказанного следует, что при необходимости выявления коммуникативных неудач в монологе мы имеем право руководствоваться факторами возникновения коммуникативных неудач в диалоге. Но мы считаем это утверждение не совсем точным, так как существуют факторы, способствующие разграничению понятий «монолог» и «диалог». Например, чертами, присущими скорее монологу, чем диалогу, считаются длительное непрерываемое речевое воздействие, отсутствие неполных предложений, синтаксическая сложность, отсутствие «оговорок» и «обмолвок», нормативность, широковежательность; композиционная сложность, стремление «выйти за непосредственные тематические границы разговора, захватывая собой более обширное содержание, чем то узкое и достаточно необходимое, каким довольствуется обмен репликами в диалоге» [3, с. 217; 11, с. 115—117; 12, с. 25]. Утверждается также, что в диалоге «легче обнаружить элементы социально-языковой системы в ее непосредственном проявлении. Грамматическая структура диалекта, его лексический инвентарь — в живом движении, в самом близком соотношении с формами бытового уклада — отражаются здесь. Но нормы стилистической оценки, момент сознательного выбора выражений и форм их связи, взвешивание семантических нюансов слов и их эмоциональной окраски — резче должны заявить о себе в монологе» [1, с. 46; 2, с. 36].

В данной статье одним из ключевых вопросов является рассмотрение процесса понимания, в связи с чем нельзя не отметить, что процесс понимания и оценки по своей сути является диалогичным, в нем как бы восполняется все то, что мы хотим понять, переотражается и творится заново объект понимания в соответствии с личностью понимающего. Но правильное понимание и стилистическая оценка невозможны, если коммуниканты или один из них в процессе общения не достигают тех целей и не реализовывают те ожидания, с которыми они вступали в дискурс. Это может произойти вследствие неверного понимания одним из участников общения другого или вследствие отсутствия прогнозируемой реакции (или негативной реакции) со стороны партнера.

Таким образом, коммуникативный акт может превратиться в коммуникативную неудачу или «коммуникативное самоубийство».

Во избежание коммуникативной неудачи участникам коммуникативной ситуации необходимо придерживаться «принципа коммуникативной целесообразности, то есть следить за тем, чтобы языковые формы соответствовали условиям и целям общения» [7, с. 44].

Далее мы попытаемся провести дискурсивный анализ информационного письма, написанного гражданкой Китая и переведенного преподавателем китайского языка из России. Стиль данного письма сознательно не корректировался.

Уважаемая учитель Надя, здравствуйте!

Получила Ваше письмо. Я и моя семья чрезвычайно благодарны вам за дружеские чувства и благодарны университету за правдивость и искренность.

Конечно, это тоже является причиной того, что я и мой ребенок решили покинуть родину, чтобы приехать в ваш университет.

Я уже увидела очень хорошее начало и искренне желаю нашего дружеского сотрудничества. Прошу Вас успокоиться, я обязательно сообщу точное время прибытия нашего самолета в Москву. Еще хочу спросить вас, как дела с приглашением у Вашей стороны?

Пока написала это.

Анализ письма будет основан на трех уровнях дискурсивного анализа (ситуативном, лингвистическом, культурном) и основных стилеобразующих характеристиках делового письма.

С точки зрения ситуативного уровня анализа нами будут рассматриваться следующие характеристики:

- обстоятельства коммуникативного акта (далее — КА);
- основные характеристики участников КА;
- цели КА и содержание письма;
- стиль КА.

Данный КА представлен в форме монологического высказывания. Участниками коммуникативного акта являются две женщины. Адресант — женщина китайского происхождения, преподаватель китайского языка, 40 лет. Адресат — женщина русского происхождения, преподаватель русского языка, 60 лет. Целью КА является информирование адресата о дальнейших действиях адресанта. В содержании автор излагает свои реальные или возможные действия, полагаясь на прошлые, настоящие или будущие деловые связи.

По содержанию видно, что письмо выполнено в неформальном, можно сказать, дружественном стиле. Отмечаем, что стандарты, шаблоны и многочисленные лексические и синтаксические клише отсутствуют.

Между участниками общения существует разница в возрасте, в связи с чем кажется, что обращение имеет слишком личный характер без учета статуса и возрастных характеристик адресата, что недопустимо при написании делового письма.

Лингвистический уровень анализа будет основан на стилеобразующих характеристиках делового письма.

Обращение «учитель Надя» говорит о том, что деловые связи этих женщин имеют личный характер. Дальнейшее повествование свидетельствует о субъективном и эмоциональном отношении автора к содержанию документа. Использование выражения «покинуть родину» является лингвистически некорректным, так как относится к возвышенной лексике и имеет значение, противоречащее тому, что действительно хотел выразить адресант.

Выражение «правдивость и искренность» также является лингвистически неверным, так как не соответствует нормам русского языка и, хотя, точно выражает намерения и отношение говорящего, мешает адекватному восприятию написанного и ведет к потере практической целенаправленности при составлении документа.

Третий абзац заканчивается вопросом «как дела с приглашением у Вашей стороны?». Для информационных писем, целью которых является своевременное информирование заинтересованного лица в сложившейся ситуации, не характерна реализация двухсторонней связи, то есть данный тип письма не предполагает и не требует немедленного ответа.

Для информационных писем характерна подпись автора. Иногда, в зависимости от значимости оно подписывается соответствующим должностным лицом, руководителем предприятия или организации. В данном случае заключительная фраза «Пока написала это» является лингвистически неточной и не соответствующей основным параметрам написания деловых писем [9, с. 219].

Сложно оценить письмо с точки зрения анализа культурно обусловленных качеств письменного высказывания, так как мы практически не знакомы с культурой и нормами поведения, принятыми в КНР. Более того, письмо дано в переводе, что может помешать объективному анализу документа, поэтому, чтобы провести анализ культурного уровня письма, мы предложили автору и переводчику письма ответить на следующие вопросы:

1. Происходит ли смешение стилей в письме.?
2. Свойственно ли смешение стилей деловому письму в КНР?
3. Изменился ли бы стиль письма и языковое оформление, если бы адресат и адресат не были бы в дружеских отношениях?
4. Какие характеристики претерпели бы изменения:
 - а) словесное оформление;
 - б) структура письма (расположение коммуникативно-значимых частей);
 - в) изложение информации в прагматическом аспекте (просьба, выражение признательности, выражение требований, связанных с некоторыми условиями дальнейших отношений)?

Сопоставив ответы, можно сделать следующие выводы: в анализируемом письме действительно наблюдается смешение стилей, что может происходить из-за неграмотности автора либо из-за нечеткого разграничения у китайцев стилей делового письма. Дружеские отношения, в которых находятся адресат и адресант, заметно влияют на стиль и языковое оформление документа, делая его более эмоциональным. Вследствие этого происходит изменение структуры письма. Так, значительная часть письма посвящена личной переписке участников КА, тогда как только два последних предложения можно отнести к деловой переписке. Если бы эти люди не были знакомы и между ними были бы только деловые отношения, письмо выглядело бы следующим образом:

Уважаемая госпожа Иванова!

Очень рада получить от вас письмо и сотрудничать с вами. В ответ на ваше письмо сообщаем, что предложение университета нас устраивает. Как только я получу приглашение уважаемой стороны, я точно сообщу время прибытия в аэропорт Москвы.

С глубоким уважением, Ли.

Необходимо обратить внимание на то, что обращение к адресату «уважаемая сторона» не изменится в зависимости от стиля письма, так как это форма вежливости, принятая в КНР.

Итак, вследствие всего вышесказанного мы считаем, что данное письмо следует считать коммуникативной неудачей.

Проведенный анализ позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Прагматические аспекты деловой коммуникации отличаются в русском и китайском языках. Автор данного письма следует китайским нормам. В Китае меньше требований к официальным документам. В России многие официальные документы пишутся по строгой форме, необходимо следовать определенным образцам.

2. Присутствуют различия в лингвистических аспектах коммуникации. Для китайцев естественно обратиться к собеседнику по имени или должности — учитель, преподаватель, директор и т.д. В русском общении обращение по профессии

или должности не считается вежливым, а рассматривается скорее как фамильярное. При общении с соотечественниками китайцы строго соблюдают разницу в возрасте и в положении. При общении с представителями других национальностей, в том числе при общении с русскими, китайцы руководствуются только знаниями о социальном статусе собеседника. У китайцев не принято сразу приступать к теме разговора, сначала необходимо обязательно поговорить на общие темы, возможно используя книжно-возвышенную лексику. Русские по сравнению с китайцами более сдержаны в ходе делового общения или переписки.

3. Для того чтобы достичь коммуникативной цели необходимо соблюдать особенности страны с точки зрения ее культуры. По нашему мнению все вышесказанное можно отнести и к культурным факторам, так как без знания прагматических и лингвистических аспектов коммуникации невозможно понять культуру и традиции страны и соответственно не допускать коммуникативных неточностей. Более того, перечисленные аспекты помогают определить культурный уровень адресанта и его зависимость от норм, принятых в обществе, к которому он принадлежит.

Список использованной литературы

1. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы. — М. : Наука, 1980. — 360 с.
2. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики. — М. : Высшая школа, 1981. — 320 с.
3. Винокур, Г.О. Филологические исследования. — М. : Наука, 1990. — 456 с.
4. Городецкий, Б.Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б.Ю. Городецкий, И.М. Кобозева, И.Г. Сабурова // Диалоговое взаимодействие и представление знаний : сборник статей. — Новосибирск, 1985. — С. 64—78.
5. Граудина, Л.К. Культура русской речи : учебник для вузов / Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. — М., 1999. — 560 с.
6. Ермакова, О.Н. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О.Н. Ермакова, Е.А. Земская // Русский язык и его функционирование: Коммуникативно-прагматический аспект : сборник статей. — М. : Наука, 1993. — С. 90—157.
7. Лагута (Алешина), О.Н. Стилистика. Культура речи. Теория речевой коммуникации : учебный словарь терминов / отв. ред. Н.А. Лукьянова ; Новосибирский государственный университет. — Новосибирск, 2000. — Ч. 2. — 147 с.
8. Маслова, А.Ю. Введение в прагмалингвистику: учебное пособие / А.Ю. Маслова. — М. : Флинта ; Наука, 2007. — 152 с.
9. Рожкова, И.М. Культура устной и письменной речи делового человека : справочник-практикум. — М. : Флинта ; Наука, 2004. — 315 с.
10. Формановская, Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения : учебное пособие. — М., 1998. — 291 с.
11. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку. — М. : Учпедгиз, 1957. — 188 с.
12. Якубинский, Л.П. Язык и его функционирование. — М. : Наука, 1986. — 208 с.
13. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.krugosvet.ru/>



Р а з д е л VI

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА**

Ф.Н. Нуралиева

К ритмико-просодической вариативности английских гласных

Изучение ритмико-просодической вариативности гласных фонем современного английского языка поможет определению роли вариативных свойств в фонетике, фонотактике и стилистических слоях языка. При определении ритмической длительности гласных фонем английского языка вариативность может быть изучена в составе различных ритмических единиц. Одновременно изучение модификации фонем поможет определить литературную произносительную норму, а также некоторые проблемы преподавания английского языка как иностранного.

Известно, что не все английские фонетисты считают длительность английских гласных фонетическим фактором. В отличие от Д. Джоунза и других западноевропейских ученых, русские ученые считают, что различия, существующие между гласными *i:*, *i*, *ɔ* и *ɒ*, *ʊ*, *ə*, *ɜ* не являются зависимыми от фонетической позиции, а выступают как самостоятельное свойство самих гласных [3, с. 99].

Однако Д. Джоунз рассматривает длительность гласных как нечто стоящее вне гласного, как некую фонетическую позицию, в которой реализуется гласный. Говоря об английских гласных *i:* и *i*, которые различаются тем, что первый является долгим и по своей качественной характеристике скользящим, а второй кратким и открытым, Д. Джоунз предлагает рассматривать их как позиционные аллофоны одной и той же фонемы. Таким образом ученый считает качественное различие, существующее между двумя *i*, позиционно обусловленным [6, с. 114].

Исследования Г.Е. Петерсона и М. Лехисте показывают, что влияние на длительность гласных фонем согласных, занимающие пре- и постпозицию, не одинаково. Длительность гласных фонем в значительной степени зависит от последующих согласных. Влияние предшествующих согласных на гласные звуки незначительно. Носовые и смычно-взрывные согласные оказывают сильное влияние на длительность слогового ядра [8; 11].

Несмотря на качественную и количественную вариативность английских гласных фонем, они, особенно монофтонги, характеризуются стабильностью и определенностью. Узкий диапазон варьирования английских гласных объясняется широким развитием вокалической подсистемы (12 монофтонгов и 9 дифтонгов).

По мнению Л.Р. Зиндера, «интенсивность гласного зависит, прежде всего, от уровня интенсивности речи в целом, а также от его положения относительно словесного и фразового ударения. При динамическом характере ударения ударенный гласный будет интенсивнее неударенного, и наоборот ... интенсивность гласного, кроме того, связана и с его качеством» [4, с. 182].

Говоря о значении интенсивности, Ф.Я. Вейсалли пишет: «...увеличение физической интенсивности звука характеризует ударные слоги в слове, синтагме или в предложении. Гласный чем дальше отстоит от ударения, тем больше подвергается количественным изменениям» [2, с. 70, 76].

В связи с интенсивностью ударной гласной фонемы в фонетике существуют несколько точек зрения. Согласно мнению сторонников первого направления, ударный слог или слово и неударный слог или слово могут различаться без учета степени интенсивности [5, с. 104—149; 9, с. 171—187; 12, с. 44, 45]. Сторонники же второго направления, напротив, считают интенсивность ведущим компонентом ударения [4, с. 182; 7, с. 126—152; 10, с. 97—118].

Слова, состоящие из двух или более слогов, зависят от ритмического фактора, так как ритмический фактор определяет место и степень ударения. В связи с этим А.М. Антипова пишет: «В английском языке основной словарный запас состоит из коротких слов, а в длинных словах возникает второе ударение, поэтому ритмическая группа, чаще всего, содержит два-три слога, хотя встречаются случаи с шестью-семью слогами» [1, с. 24].

Для выявления закономерности варьирования гласных фонем английского языка мы провели экспериментально-фонетическое исследование. Предложения составлялись таким образом, что подобранные слова занимали в них разные позиции, что позволяет дать полную фонетическую характеристику этих слов в зависимости от разных фонетических позиций.

Именно эти положения предопределили задачу исследования нашей статьи, которая сводится к выявлению фонетических характеристик (частота, интенсивность, длительность) исследуемых слов в составе предложений.

Особый лингвистический интерес представляет соотношение мелодического компонента исследуемого слова с общей мелодической структурой всего предложения.

В результате анализа были получены следующие данные. Средняя относительная длительность гласных фонем в слове [*impʌls*] в начале предложения *The impulse would have been the same* составляет 168 м/сек. Другие параметры, то есть относительная интенсивность гласных в слове *impʌls* составляет 9,1 мм, частота гласных определяется в размере 147 гц, данные параметры по всему предложению выглядят так: длительность — 110 м/сек, интенсивность — 8,7 мм, частота — 130 гц.

«Понижение тона, — писал Л.Р. Зиндер, — в конце отрезка, говорит о том, что он либо является самостоятельной смысловой или синтаксической единицей, либо заканчивается какое-либо сложное предложение» [4, с. 273].

При анализе мелодической структуры предложения самым важным является то, что тон в конце предложения движется по понижающейся линии. По мнению Ф.Я. Вейсалли, «...он, являясь сигналом о завершенности высказывания, законченности мысли, в конце повествовательных предложений имеет лингвистическую значимость» [2, с. 150].

Средняя относительная длительность гласных в слове *im'pʌlsiv* в предложении *I never knew how impulsive Norwegians could be* определяется в размере 106 м/сек, средняя относительная интенсивность гласных равна 8,8 мм, средняя относительная частота гласных — 132 гц, по всему предложению эти показатели выражаются так: длительность — 98 м/сек, интенсивность — 8,6 мм, частота — 128 гц.

Усредненная протяженность гласных звуков в слове *im'pʌlsivli* реализованного в конце предложения *He wasn't acting hastily or impulsively* достигает 76 м/сек, средняя относительная интенсивность гласных в слове *im'pʌlsivli* составляет 8,3 мм, а средняя относительная частота — 121 гц, значение абсолютных показателей по всему предложению выражается так: длительность — 94 м/сек, интенсивность — 8 мм, частота — 137 гц (см. график 1).

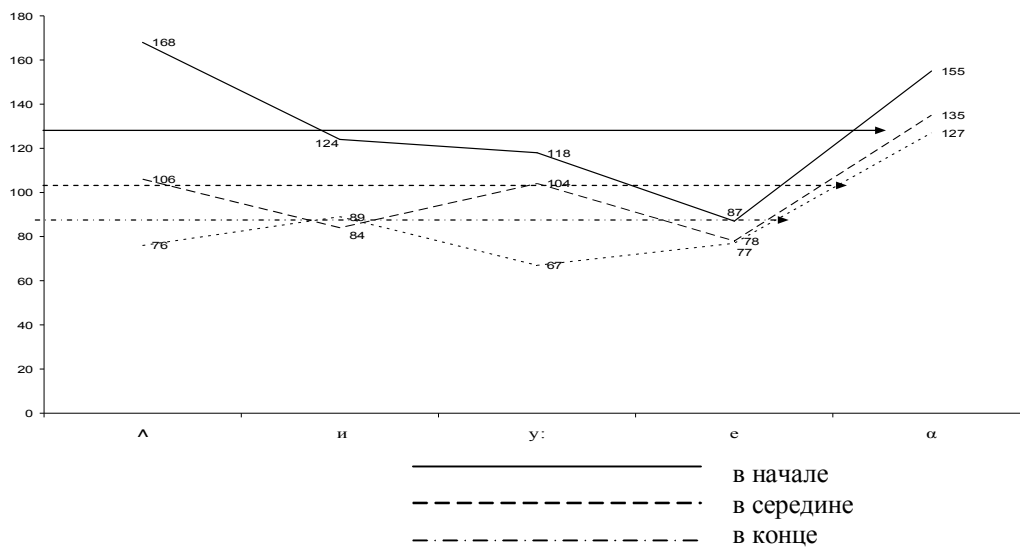


График 1. Значение средней относительной длительности гласных в английских словах внутри предложения в зависимости от фонетических позиций

Средняя относительная длительность гласных в слове *'sivl* составляет 124 м/сек, интенсивность — 9,1 мм, частота — 146 гц. Эти показатели всего предложения **He wasn't civil but brave** определяется в следующих размерах: длительность — 106 м/сек, интенсивность — 8,9 мм, частота — 143 гц.

Сравнивая относительную длительность слова *'sivl* и всего предложения можно сказать, что усредненная длительность гласных на 18 м/сек больше длительности всего предложения.

Средняя относительная длительность гласных в слове *si 'viljən* в середине предложения **All over the world military men view any civilian interference with dislike** составляет 84 м/сек, интенсивность — 8,5 мм, частота — 123 гц, длительность по всему предложению составляет 117 м/сек, интенсивность 8,9 мм, частота 118 гц (см. графики 1, 2, 3).

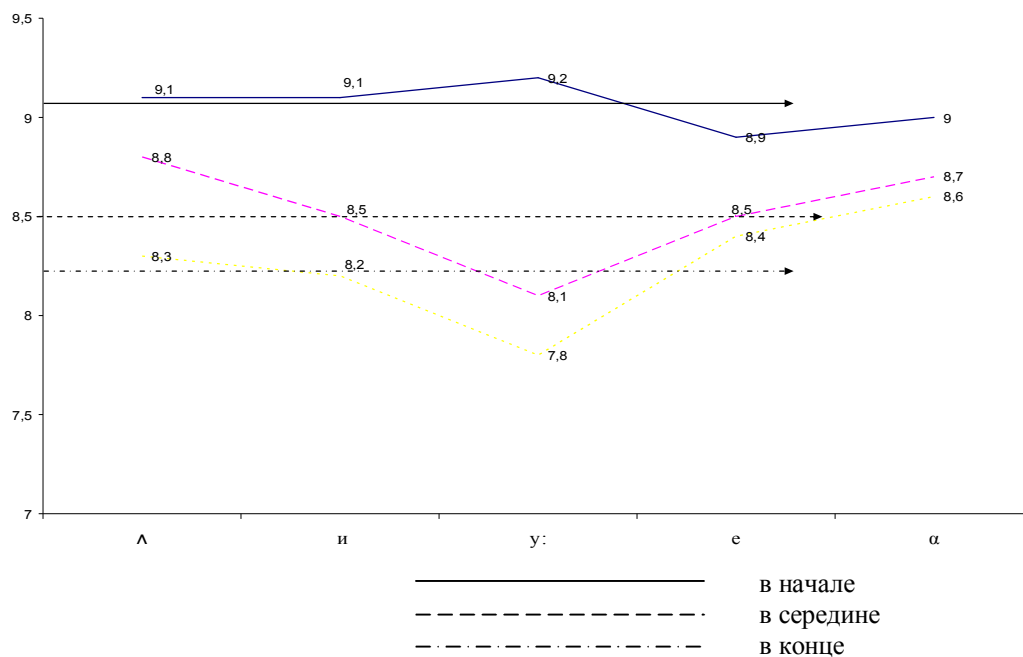


График 2. Значение средней относительной интенсивности гласных в английских словах внутри предложения в зависимости от фонетических позиций

Усредненное значение относительной длительности гласных в слове **'sivilaɪzd**, реализованным в конце предложения **The Arab nations are older and more civilised** равна 89 м/сек, интенсивность гласных равна 8,2 мм, а частота — 114 гц, а по всему предложению эти показатели выражены так: длительность — 94 м/сек, интенсивность — 8,7 мм, частота — 126 гц.

В предложении **It was brutal of him to do it** средняя относительная длительность гласных в слове **'bru:tɪ** составляет 118 м/сек, средняя длительность гласных по всему предложению равна 80 м/сек, средняя относительная интенсивность гласных в слове **'bru:tɪ** составляет 9,2 мм, данный показатель всего предложения составляет 8,5 мм. Средняя относительная частота гласных в слове **'bru:tɪ** в начале того же предложения составляет 150 гц, частота всего предложения — 115 гц.

В слове **'bru:t(ə)laɪz** в середине предложения **Man does not brutalize, by possibility, in pure insulation** относительная длительность гласных равна 104 м/сек, интенсивность — 8,6 мм, частота — 127 гц. Средний слоговый темп по всему предложению составляет 94 м/сек, интенсивность — 8,1 мм, а частотность гласных — 110 гц.

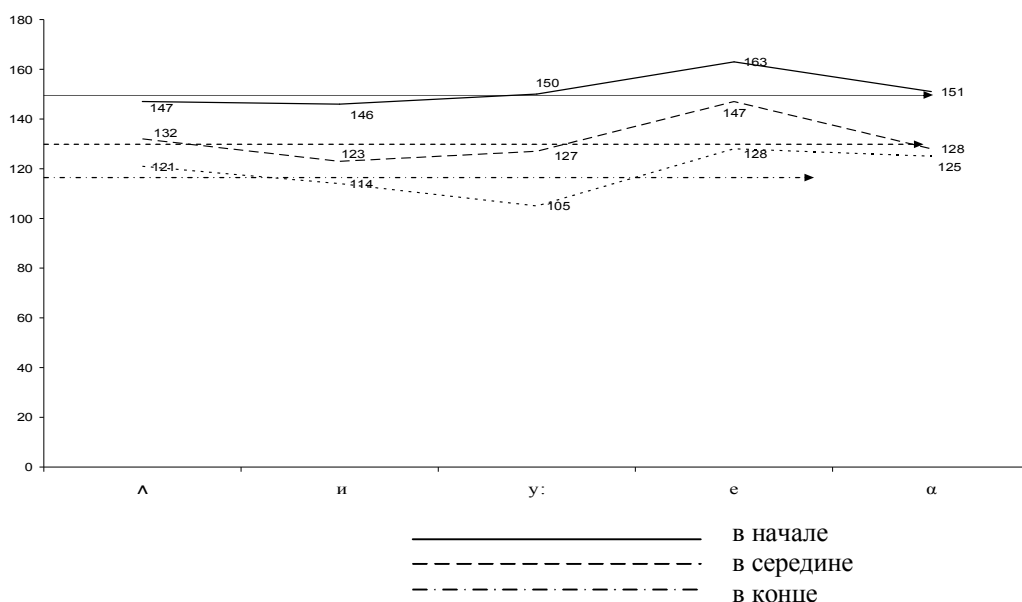


График 3. Значение средней относительной частоты гласных в английских словах внутри предложения в зависимости от фонетических позиций

Из анализа предложения **Victorian's England was a place of extreme brutality** получены следующие данные: в слове **bru: 'tæltɪ**, реализованном в конце предложения, средняя относительная частота составляет 67 м/сек., интенсивность — 7,8 мм, частота — 105 гц. Параметры предложения выглядят так: длительность — 97 м/сек, интенсивность — 8,4 мм, частота — 127 гц.

Анализ предложения **A second notice has been hung in the window** дает следующие результаты: в слове **'sekənd** средняя относительная частота гласных составляет 88 м/сек, всего предложения — 83 м/сек.

Средняя относительная интенсивность гласных в слове **'sekənd** равна 8,9 мм, данный показатель по всему предложению — 8,5 мм, средняя относительная частота гласных в слове **'sekənd** составляет 163 гц, частота всего предложения — 120 гц.

В предложении **Major O'Bally could second the re-election of the auditor** данное соотношение выглядит так: средняя частотность гласных в слове **sɪ 'kʊnd** равна

86 м/сек., всего предложения 78 м/сек, средняя относительная интенсивность гласных в слове **si'kʌnd** равна 8,5 мм, данный показатель всего предложения — 8,2 мм. Средняя относительная частота гласных фонем в слове **si'kʌnd** в середине того же предложения составляет 143 гц, частота всего предложения — 147 гц.

В предложении **Just a second** средняя относительная частота всего предложения превышает среднюю относительную частоту гласных в слове **'sekənd** на 6 гц, если в предложении она равна 83 м/сек, то в слове **'sekənd** — 78 м/сек.

Средняя относительная интенсивность гласных в слове **'sekənd** равна 8,4 мм, данный показатель всего предложения составляет 8,9 мм, средняя относительная частота гласных фонем в слове **'sekənd** в конце того же предложения составляет 128 гц, этот же показатель всего предложения — 150 гц.

Анализ предложения **The discharge of her cargo began on the 14 November** показывает, что в слове **'distʃa:dʒ** средняя относительная длительность равна 155 м/сек, а по всему предложению длительность равняется 82 м/сек. средняя относительная интенсивность гласных в слове **'distʃa:dʒ** — 9 мм, данный показатель по всему предложению — 7,9 мм. средняя относительная частота гласных в слове **'distʃa:dʒ** — 151 гц. данный показатель всего предложения — 116 гц.

В предложении **We feared he would discharge the bomb** средняя относительная частота в слове **dis'tʃa:dʒ** составляет 135 м/сек, всего предложения — 119 м/сек, средняя относительная интенсивность гласных в слове **dis'tʃa:dʒ** — 8,9 мм, этот показатель всего предложения — 8,7 мм.

Средняя относительная частота гласных в слове **dis'tʃa:dʒ** в середине того же предложения составляет 128 гц, данный показатель всего предложения — 130 гц.

В предложении **He may be discharged today** в слове **dis'tʃa:dʒd** средняя слоговая частота составляет 127 м/сек, средний темп предложения — 182 м/сек, что на 55 м/сек больше.

Таким образом, данные экспериментально-фонетического исследования показывают, что максимальной длительностью обладает гласная фонема [ɑ:], реализованной в начале предложения. В начале предложения ее длительность равна 226 м/сек, в середине и конце эти показатели выражены слабее: 196—182 м/сек. Средняя относительная интенсивность гласных в слове **dis'tʃa:dʒd** — 8,6 мм, средняя относительная частота гласных в слове **dis'tʃa:dʒd** в конце того же предложения — 12 гц, а усредненная частота всего предложения — 120 гц.

Из полученных акустических данных вытекает, что акустические данные анализируемых слов в начале предложения по всем трем параметрам (длительность, интенсивность, частота) превосходит акустические показатели всего предложения. Те же слова в конце предложения, наоборот, уступают акустическим показателям предложения.

Экспериментально-фонетический анализ ритмико-просодического варьирования английских гласных фонем (монофтонгов) позволяет нам прийти к следующим выводам:

1. Изучение темпоральных характеристик анализируемых английских слов показывает, что слова, реализованные в начале предложения, характеризуются большей относительной длительностью. Когда эти слова реализуются в середине и в конце предложения, в них наблюдается меньшая относительная длительность, чем у всего предложения (см. график 1).

2. Изучение динамических характеристик показывает, что максимальной интенсивностью обладают слова, реализованные в начале предложения. В анализируемых словах в середине и в конце предложения наблюдаются не только понижения тона, но и ослабление интенсивности (см. график 2).

3. При исследовании мелодических характеристик слов, выяснилось, что максимальный пик частоты основного тона встречается в начале предложения. В середине предложения наблюдается восходяще-нисходящий тон. Понижение тона в тех же словах наблюдается и в конце предложения (см. график 3).

Список использованной литературы

1. Антипова, А.М. Ритмическая система английской речи. — М., 1984. — 259 с.
2. Вейсалов, Ф.Я. Фонетика немецкого языка. — Баку, 1980. — 315 с.
3. Витомская, В.Н. Основы английской фонетики. — М., 1948. — 382 с.
4. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика. — 2-е изд. — М.: Высшая школа, 1979. — 312 с.
5. Bolinger, D.L. A theory of pitch accent in English // *Word*. — 1958. — № 14. — P. 109—149.
6. Jones, D. The theory of phonemes and its importance in practical Linguistics // *Arch. Néerl.* — 1933. — Vol. VIII—IX.
7. Fry, D.B. Experiments in the perception of stress // *Language & Speech*. — 1958. — № 1. — P. 126—152.
8. Lehiste, I. An Acoustic-phonetic study of internal open juncture // *Phonetica*. — 1960. — Vol. 5.
9. Newman, S.S. On the stress system of English // *Word*. — 1946. — № 2. — P. 171—187.
10. O'Connor, J.D. Recent work in English Phonetics // *Phonetica*. — 1957. — № 1. — P. 96—117.
11. Peterson, G.E. Duration of Syllable Nuclei in English // *JASA*. — 1960. — Vol. 32. — P. 6.
12. Scott, N.C. An experiment on stress perception // *Phonetica*. — 1939. — № 67. — P. 44, 45.

Н.А. Пескова

Количественный метод в исследовании предложной семантики

Системно-структурный подход к языку связан не только с описанием качественных характеристик отдельных его участков, но и с исследованием количественной стороны языковых единиц и внутрисистемных отношений между ними. Известно, что использование количественного (квантитативного) метода в лингвистике имеет непростую историю, что, впрочем, обусловлено не недостатками метода как такового, а неверным его применением и абсолютизацией [1; 2]. Безусловно его использование — не самоцель, и далеко «не всякое применение математического аппарата само по себе делает результаты строгими и научными» [4, с. 60]. Однако современная практика доказала, что при безусловном приоритете качественного лингвистического анализа количественные методики и процедуры не только имеют право на существование, но для решения ряда задач именно они являются оптимальными.

Одной из сфер, где количественный метод давно и успешно применяется, является диахронное изучение языковых процессов [6; 8]. Стремление к объективности описания и оценки языковых явлений посредством применения математических и статистических процедур приобретает особую значимость и является вполне возможным: исторические процессы дают возможность не только гипотетически предполагать зарождение тех или иных тенденций, но и ставят исследователя перед зада-

чей осмысления, некоего «измерения» процессов, которые уже произошли и имеют материальное выражение в виде существующих единиц с определенным набором признаков.

В статье предлагается методика описания становления одной из микросистем языка — корпуса временных предлогов — посредством анализа количественных изменений в его составе с XIV по XVII век. Эти изменения связаны с семантическим развитием каждой единицы, а возможно и обусловлены им. Базой для разработки данной методики явилась теория языкового варьирования, широко применяемая в практике лингвистического описания [7; 8].

Одной из разновидностей варьирования является синонимия, при которой единицами варьирования являются синонимы. Применительно к исследуемому материалу единицами варьирования являются предлоги, которые при определенных условиях могут взаимозамещаться вследствие общности значения и сочетаемости, именно это обычно принимается в качестве критерия синонимичности [5].

Анализ исследуемого корпуса показал, что предлоги в силу обобщенности, абстрактности значения зачастую подвергаются таким значительным семантическим сдвигам, что не только развивают по несколько значений в одной семантической зоне, но и приобретают значения, позволяющие одной и той же единице входить в состав сразу нескольких синонимических рядов. Из этого следует, что семантика каждого предлога не является закрытой и неподвижной системой, а, напротив, представляет собой достаточно гибкий набор компонентов значения, актуализация которых зависит от целого ряда факторов, поэтому при установлении семантической близости предлогов наиболее продуктивным является подход, согласно которому семантическая структура слова рассматривается как множество лексико-семантических вариантов (далее — ЛСВ) [3; 5]. Каждый ЛСВ вариант представляет собой значение, реализующееся в условиях определенной дистрибуции и сочетаемости.

Как показывает анализ материала, часто тот или иной ЛСВ предлога имеет свои, более частные варианты, для которых используется термин «микро-ЛСВ» или «семантические варианты второго порядка». В словарях ЛСВ выделяются арабскими цифрами, а имеющиеся микро-ЛСВ — соответствующими буквенными индексами.

Поясним сказанное на примере.

Предлог *at*, временные значения которого указаны в The Oxford English Dictionary под римской цифрой IV, имеет три ЛСВ — ЛСВ1, ЛСВ2, ЛСВ3.

ЛСВ1 определяется как *introducing the time at which an event happens* и выступает в двух микро-ЛСВ: микро-ЛСВ1а: *with the time named* (например, «*at 2 p.m.*») и микро-ЛСВ1б: *with the time indicated by an event* (например «*at dinner*»). ЛСВ2: *introducing the age at which one is* и ЛСВ3: *of nearness or distance in time, interval* являются монокомпонентными, неделимыми на микро-ЛСВ. В данном случае в синонимическом варьировании участвуют четыре семантические единицы — два микро-ЛСВ и два ЛСВ.

К единицам варьирования при анализе материала будем относить не только синонимичные предлоги, но и их лексико-семантические варианты (ЛСВ и микро-ЛСВ), выделяемые на основе словарных дефиниций с опорой на хронологию появления того или иного варианта [9].

Качественная и количественная оценка варьирования производится с учетом параметров, разработанных Н.Н. Семенюк [6]. Для характеристики грамматической вариантности она вводит понятия «диапазон варьирования», под которым понимается количество вариантов одной формы и число лексем или позиций, охваченных вариантностью. Применительно к исследуемому материалу этот термин может обозначать число предлогов, входящих в один синонимический ряд. Этот количественный показатель обозначим термином «диапазон внешнего семантического варьирования»

(далее — $D_{\text{сем.-внеш.}}$) (уточнение типа варьирования — *внешнее* — является существенным в силу существования варьирования другого типа, а именно варьирования лексико-семантических вариантов, принадлежащих одному предлогу, что может быть названо *внутренним семантическим варьированием*).

Вторым количественным показателем внешнего семантического варьирования является величина n , обозначающая количество ЛСВ и микро-ЛСВ, входящих в данный синонимический ряд. В случае, если только один из ЛСВ каждого предлога обслуживает семантический участок, отношение количества ЛСВ к количеству предлогов-членов ряда будет равно 1. Это отношение обозначим символом K и рассматриваем как «коэффициент специализации значения членов ряда». Для условий, изложенных выше, коэффициент специализации значения будет равен 1, что выражается следующей формулой: $K = n : D_{\text{сем.-внеш.}} = 1$.

K , равный 1, является минимальным, поскольку в этом случае каждому из предлогов соответствует единственный семантический вариант. Зачастую два или более семантических варианта одного и того же предлога входят в один синонимический ряд, и, соответственно, величина n превышает величину $D_{\text{сем.-внеш.}}$, делая коэффициент специализации большим, чем 1.

Разбиение корпуса временных предлогов на синонимические ряды осуществлялось на основе выделения следующих значений: «одновременность», «предшествование-момент», «предшествование-период», «следование-момент», «следование-период», «включение момента в период», «приблизительность указания момента», «точность указания длины периода», «приблизительность указания длины периода», «контакт с начальной границей действия», «движение к начальной границе», «контакт с конечной границей действия», «движение к конечной границе действия», «границы периода». Таким образом, было выделено 14 рядов, в каждом из которых его члены, с одной стороны, объединены общностью одного или нескольких из своих значений, а с другой — противопоставлены по конкретным частным значениям.

Наполнение синонимических рядов не является постоянным. В рамках исследуемого периода непрерывно происходили те или иные изменения, которые не могли не отразиться на составе рядов. В целях воссоздания более точной картины исследуемых языковых процессов был проведен сопоставительный анализ четырех синхронных срезов — 1350, 1450, 1550, 1650 годы. По каждому срезу сопоставлялись упомянутые параметры:

- а) диапазон внешнего семантического варьирования ($D_{\text{сем.-внеш.}}$);
- б) количество лексико-семантических вариантов в синонимическом ряду (n);
- в) средний коэффициент специализации значения предлогов-членов ряда (K).

Все величины в дальнейшем маркируются индексами от 1 до 4 в соответствии с четырьмя синхронными срезами: 1 — 1350 год, 2 — 1450 год, 3 — 1550 год, 4 — 1650 год.

В рамках данной статьи не представляется возможным полностью описать количественные изменения состава выделенных синонимических рядов, поэтому в целях демонстрации использованной методики ограничимся детальным анализом одного из рядов (4 — значение «следование-момент»), изменения которого наглядно демонстрируют наиболее показательные тенденции в развитии предложной семантики.

Данный ряд к 1350 году включал 6 единиц *after, at-after, over, past, upon, ymb* (см. таблицу), то есть $D_{\text{сем.-внеш.1}}$ был равен 6, поскольку 5 предлогов имели по одному ЛСВ, принадлежащему ряду, а 1 (*after*) имел два ЛСВ. Таким образом, количество ЛСВ — членов ряда n_1 было равно 7. Коэффициент специализации значения на первом срезе определялся по формуле: $K_1 = 7 : 6 = 1,17$.

Срез, год	Предлоги и их ЛСВ, относящиеся к ряду 4	Д _{сем.-внеш.}	n	К
1 — 1350	After (1, 4), at-after (1), over (1), past (1a), upon (2б), ymb (1)	6	7	1,17
2 — 1450	After (1, 4), at-after (1), over (1), past (1a), upon (2б)	5	6	1,2
3 — 1550	Без изменений	5	6	1,2
4 — 1650	After (1, 4, 5), at-after (1), past (1a, 1б), upon (2б), since (2б), beyond (1), behind (1)	7	10	1,43

Рассмотрим специфику вариантности значений всех конstituентов данного ряда. *After* имел четыре временных значения, два из которых могут быть отнесены к рассматриваемому синонимическому ряду. Это ЛСВ1: *following in the succession of time; in succession to*, зафиксированный в OED с 855 года, и ЛСВ4, появившийся несколько позднее, с 1000 года со значением *of temporal and logical sequence: subsequent to or in consequence of*, например: *Written in the Monday next after Holy Road Day*» [11, с. 189]; *I sent your eldest son to my Lady Morley ... after the decease of my lord...»* [11, с. 54].

Последнее значение отражает еще одну тенденцию, наметившуюся в развитии семантики предлогов — тенденцию к усложнению их семантической структуры за счет объединения смежных значений в одной единице, что обычно определяется как синкретизм значения. Известно, что на временные отношения легко накладываются другие смысловые оттенки (противопоставления, совместности, причины и другие). ЛСВ4 предлога демонстрирует наложение на значение времени значения логического следования.

Процесс усложнения семантической структуры предлога мог идти не только по линии наслоения на временные отношения отношений других типов. В этот же период намечается еще один процесс — создание составных единиц путем объединения двух самостоятельно функционирующих предлогов, причем в семантике вновь созданной единицы сохранялись значения обеих единиц. Возник предлог *at-after*, значение которого в The Oxford English Dictionary определяется как *prep. used where we should use now 'after' alone to indicate time when*. В большинстве случаев этот предлог употребляется перед словом, обозначающим процесс, и указывает, что действие имело место непосредственно после этого процесса, например: *At-after dinner daun John sobrelly this chapman took apart, ...* [10, с. 214].

По сравнению с *after*, лишь локализуя действие *после* указанного времени, *at-after* несет в себе отчетливо выраженный компонент значения *совпадения* действия с указанным моментом. В настоящее время этот предлог не является нормой, употребляется лишь в северных диалектах.

Предлог *over*, помимо других временных значений, имел ЛСВ1: *beyond in time, after*, употреблявшийся с 900 года приблизительно до середины XVI века, например: *To al that engendred in this place Over the which day they may not pace* [10, с. 198].

С XIV века появляется новый, заимствованный из французского языка предлог *past*, значение которого связано со значением исходной формы (причастия прошедшего времени), что отражено в его словарной дефиниции: *beyond in time (as a result of passing); after; beyond the age for a time of*, например: *The day is short and it is passed prime* [10, с. 165].

Именно в этом значении *past* функционирует в течение всего среднеанглийского периода. Остальные его ЛСВ появляются позднее, в новоанглийский период.

Возникновение нового ЛСВ предлога *upon* связано с уже упомянутой тенденцией к специализации значения. Именно в среднеанглийский период помимо значения *недифференцированного* следования выделилось более конкретное, специализированное значение *непосредственного* следования. (аналогичный процесс наблюдал-

ся в группе предлогов предшествования). Так, микро-ЛСВ2б предлога *upon*, зарегистрированный в 1390 году, квалифицировал действие как происходящее *непосредственно за* указанным моментом: *immediately after, following on*, например: *Soon upon Eastern... I hope to see you* [11, с. 225].

Утрата к 1450 году предлога *ymb* изменяет параметры внешнего семантического варьирования следующим образом: $D_{\text{сем.-внеш.2}} = 5$; $n_2 = 6$; $K_2 = 6 : 5 = 1,2$.

Из 5 функционировавших на втором срезе предлогов к 1550 году сохраняются лишь 4, поскольку ЛСВ1 предлога *over* выходит из употребления в 1538 году, однако в 1544 году появляется микро-ЛСВ2б предлога *since*: *at some time subsequent to or after*, например: *Since Henry's death, I fear there is conveyance* [13, с. 504].

Таким образом, количественно параметры варьирования к третьему срезу остаются неизменными: $D_{\text{сем.-внеш.3}} = D_{\text{сем.-внеш.2}} - 1 + 1 = 5$; $n_3 = n_2 - 1 + 1 = 6 - 1 + 1 = 6$; $K_3 = 6 : 5 = 1,2$.

К 1650 году (4 срез) в данном ряду происходят существенные изменения. Предлог *over* стал утратой для данного ряда, так как его ЛСВ1 *beyond in time, after* вышел из употребления.

В течение ранненовоанглийского периода происходит еще целый ряд изменений как в составе ряда, так и в семантической структуре его членов.

Два члена ряда, *past* и *after*, приобретают еще по одному значению. С 1560 года появляется микро-ЛСВ1б предлога *past*: *beyond the age of (so many years)*. Это один из самых специализированных семантических вариантов, относящихся к данному ряду, поскольку последующе-временное значение реализуется только в сочетании с субстантивами, обозначающими возраст, например: *So you and I are past our dancing days* [13, с. 128].

С 1603 года зарегистрировано синкретическое значение (ЛСВ5) предлога *after*: *of temporal sequence and logical opposition: subsequent to and notwithstanding*, *esp. in 'after all'*, например: *Make him after all these overthrows, To triumph over cursed Tamburlaine!* [12, с. 248].

Инновации в составе ряда представлены появлением двух единиц, не имевших ранее временных значений, а употреблявшихся как пространственные предлоги. С 1577 года появляется ЛСВ1 предлога *beyond*: *of time: past, later than*, а с 1600 — ЛСВ1 предлога *behind*: *later than, after the set of time*, например: *My grief stretches itself beyond the hour of death* [13, с. 582]; *If you come one minute behind your hour, I will think you the most pathetic breakpromise* [13, с. 103].

Таким образом к 1650 году ряд насчитывал семь предлогов: однозначные *at-after, upon, beyond, behind, since*, двузначный *past*, и трехзначный *after* (см. табл.).

Поскольку величина $D_{\text{сем.-внеш.}}$ увеличилась на 1 при росте показателя n на 3, то средний коэффициент специализации значения в данном ряду также увеличился на 0,26 (с 1,17 на первом срезе до 1,43 на четвертом).

Изменение параметров внешнего семантического варьирования предлогов данного ряда представлено на диаграмме.

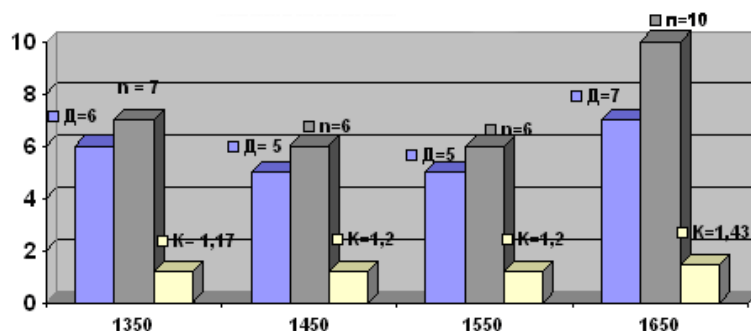


Диаграмма. Динамика изменений параметров ряда 4

Сопоставление данных на начальном и финальном срезах помогает наглядно представить количественные изменения в составе ряда, что может послужить основой для следующих выводов:

1. Изменение *Д_{сем.-внеш.}* иллюстрирует инвентарные изменения в составе ряда, вызванные инновациями и утратами, что позволяет воссоздать точную картину становления качественного состава предложного корпуса в целом.

2. Учет в качестве единиц варьирования ЛСВ и микро-ЛСВ (величина *n*) позволяет проследить развитие семантической структуры предлогов, связанное как с ее расширением за счет появления новых вариантов значения, так и с сужением при их утрате.

3. Детальный компонентный анализ позволяет проследить хронологию и логическую основу усложнения семантики предлога, в основе которой могут лежать два процесса:

1) возникновение синкретизма значения за счет наложения на основное значение (в данном случае, временное) других смежных значений);

2) объединение семантики компонентов при образовании предлогов составной структуры.

Список использованной литературы

1. Адмони, В.Г. Качественный и количественный анализ грамматических явлений // Вопросы языкознания. — 1963. — № 4.
2. Апресян, Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. — М., 1966.
3. Арнольд, И.В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования. — Л. : Просвещение, 1966.
4. Арнольд, И.В. Основы научных исследований в лингвистике. — М., 1991.
5. Вилюман, В.Г. Семантические и функциональные связи слов и их синонимия в современном английском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Л., 1971.
6. Семенюк, Н.Н. К характеристике разных видов варьирования в истории немецкого языка // Социальная и функциональная дифференциация литературных языков. — М., 1977. — С. 109—129.
7. Солнцев, В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы // Вариативность как общее свойство языковой системы : тезисы докладов. — М. : Наука, 1982. — С. 71—73.
8. Ярцева, В.Н. Проблема вариативности на морфологическом уровне языка // Семантическое и формальное варьирование. — М., 1990.
9. The Oxford English Dictionary : in 12 vol. — Oxford : Clarendon Press.
10. Chaucer, G. The Canterbury Tales. The World's Classics // The Poetical Works of Geoffrey Chaucer. — L. : Oxford University Press, 1934. — Vol. 3. — 595 p.
11. The Paston letters / ed. by N. Davies. — L. : Oxford University Press, 1963. — 288 p.
12. Marlowe, Chr. Tamburlaine the Great. The Complete Plays / ed. by J.B. Steane. — Penguin Books, 1977. — 601 p.
13. The Complete Works of William Shakespeare with Life : glossary. — L. ; NY : Frederick Warne and Co. — 1136 p.

Словообразовательные редупликаты современного немецкого языка

Словообразование принадлежит к перспективным направлениям описания строя современного немецкого языка. Нельзя отрицать непосредственной связи словообразования со структурой и семантикой слова и того, что оно соотносимо с грамматическими категориями и парадигмами частей речи, а также с синтаксисом, поскольку составные части слова сочетаются друг с другом согласно закономерностям, частично сходным с закономерностями соединения слов в предложении. Однако словообразование обладает собственными, только ему присущими чертами. Если грамматические закономерности более абстрактны и обобщают отношения между предметами и явлениями реальной действительности, например, отношения лица, числа, времени, модальности глаголов, то словообразовательные категории имеют широкое лексико-семантическое содержание. Число словообразовательных средств значительно превышает число грамматических средств, а их многозначность и синонимия отличаются большой сложностью и разветвленностью. Словообразование обобщает ряд лексических явлений, создает определенные лексические системы, и в тоже время вносит в лексику своеобразную индивидуализацию значений. В современном языкознании наряду с тенденциями относить словообразование к грамматике или лексике выработалась тенденция признать его и разделом языкознания, и областью языка, создающей слова, и этим обеспечивающей потенциальную бесконечность словаря.

В немецком языке различают четыре основных вида словообразования: словосложение (Komposition), словопроизводство (Derivation), конверсию (Konversion), аббревиацию (Kurzwortbildung) [6, с. 672]. Известны и менее распространенные (маргинальные) словообразовательные виды: Die Marginale ist eine Angelegenheit von weniger wichtiger Bedeutung, Nebensächlichkeit, Randerscheinung [7, с. 1051].

Словообразовательные маргиналии подразделяются на редупликацию (reduplizierte Wortbildung), контаминацию (Kontamination), искусственные слова (Kunstwörter), паронимию (Paronymie).

В данной статье остановимся подробно на рассмотрении слов-редупликатов. Редупликация — это фонеморфологическое явление, состоящее в удвоении начального слога (частичная редупликация) или целого корня (полная редупликация). Предельный случай редупликации — повтор, то есть удвоение всего слова [1, с. 408]. Редупликация — это полное или частичное повторение корня, основы или целого слова как способ образования слов, описательных форм, фразеологических единиц [2, с. 327]. В нашем исследовании будем исходить из основных положений определения редупликации, данного В. Фляйшером [9, с. 234—235]. Редупликация — это маргинальное словообразовательное явление, заключающееся в повторении морфем или слов на уровне словосложения, при этом различают три основных вида: простые редупликаты, рифмованные и редупликаты с измененной корневой гласной. При простой редупликации обе части сложного слова одинаковы: *der Papa, die Mama, der Wauwau*. В основном данные слова-редупликаты употребительны в детской лексике, а наиболее широкое употребление присуще словам: *der Agar-Agar, der (das) Bonbon, die Pinkepinke, der Toto*. При рифмованной редупликации изменяются начальные согласные в обеих частях сложного слова: *der Heckmeck, der Hokuspokus, der Klimbim, der Kuddelmuddel, das Larifari, das Picknick, das Techtelmechtel*. Редупликаты с изменением корневой гласной представлены следующими комбинациями: *der Misch-*

masch, der Krimskrans, der Schnickschnack, der Singsang, der Tingeltangel, der Wirrwarr, der Zickzack.

В. Фляйшер подчеркивает, что редупликация в немецком языке не имеет ярко выраженного системного характера. В целом к данному словообразовательному виду относится ограниченное число сложных слов, а именно существительных, глаголов, прилагательных, наречий, междометий. Многие из них употребительны в субстандартной или детской лексике. В общеупотребительной лексике нашли широкое распространение только *wortwörtlich* и *tagtäglich*.

И. Барц приводит следующую классификацию слов-редупликатов:

а) Простое удвоение компонентов: *Pinkepinke (salopp) «Geld»; Blabla (umg) «leeres Gerede»; Klein-klein spielen (sportsprachlich) «sich den Ball immer wieder auf zu engem Raum zuspiesen»; das Klein-Klein; Plemplem sein (salopp) «nicht recht bei Verstand sein».*

б) Рифмованное удвоение: *Larifari (ugs) «Geschwätz»; Heckmeck (ugs) «unnötige Umstände, Getue, Aufhebens, überflüssiges, nichts sagendes Gerede; Remmidemmi (ugs) «lautes buntes Treiben, grosser Trubel, Betrieb», Holterdiepolter (ugs) lautmalend «polterndes Geräusch», Techtelmechtel (ugs) «Flirt».*

в) Удвоение с изменением корневой гласной: *Singsang «leises Vor-sich-hin Singen», Klingklang «helles, wohltönendes klingen», Tingeltangel (ugs) «als niveaulos, billig empfundene Unterhaltungs-, Tanzmusik.*

д) Частичная итерация: *klimpimpfern, rumpumpeln; bimmelimmelm, klickiklick* [4, с. 680].

Представляется уместным обратиться к истории и сферам употребления редупликатов. В словарном составе современного немецкого языка имеется около двух тысяч слов уникальной структуры — редупликатов. Принцип редупликации объединяет слова различных типов, разного происхождения и семантики, производящие определенный психологический эффект. Редупликаты представляют собой слова самого различного происхождения, частично восходящие к древнейшим эпохам, частично переключаясь с идентичными или аналогичными словами в других языках.

Основные группы редупликатов составляют сдвоенные междометия — команды животным, детские слова, звукоподражательные междометия, междометные слова — полнозначные существительные и прилагательные различной семантики [7, с. 99]. Дадим краткую характеристику указанных групп.

Команды животным — слова древнейшего происхождения, которые делятся на два семантических комплекса: приманить и прогнать, заставить идти дальше. Речевая форма современных обращений к животным сохраняет в известной мере эти черты: *tuck-tuck* — приманка для кур, *dlidli* — приманка для гусей, *ps-ps* и *sch-sch* — обращение к собакам, *musch-musch* и *miez-miez* — к кошкам.

Детские слова — лексика, приближенная к речевым возможностям младенцев, точнее, слова, которые взрослые употребляют при общении с детьми. Подлинный младенческий лепет действительно содержит в числе прочих звуков редуплицированные структуры. Но слова, к которым прибегают «сюсюкающие» взрослые, не являются продуктами детского словотворчества. Детские слова по традиции изустно передаются от поколения к поколению в малоизмененном виде, их репертуар невелик, но все это лексика, зафиксированная словарями, например: *baba (bäbä)* — бяка, *wehweh* — бобо, *winke-winke (machen)* — сделай ручкой, *kille-kille* — шутовское восклицание, которым сопровождают щекотку.

Обучаясь языку, ребенок узнает из стишков и считалок традиционную ономастопоэтическую символику — голоса животных: *Der Hahn — kikeriki; der Hund —*

wau, wau, wuff, wuff; die Katze — *miau*; der Frosch, die Ente — *quak*; die Meise — *ziwi*; die Eule — *uhuh*; das Lämmchen — *mäh, mäh*.

В ритмической форме хорошо запоминаются редулицированные междометия, передающие природные шумы, ритмическое движение чего-либо: *Regen, tripp tripp tripp im Moos*; *Macht die kleinen Pilze gross...*; *Füsse, trapp trapp trapp im Moos*; *Was ist heute im Walde los?*; *Rotkehlchen auf dem Zweige hupft*; *wipp, wipp*; *hat sich ein Beerlein abgezupft, knipp, knipp...*

Детские слова, перенесенные в другие коммуникативные условия, приобретают шуточно-ироническую тональность. *Mit jedem Wehwehchen geht sie gleich zum Arzt* — Чуть что заболит, она тут же бежит к врачу. Детское *balla-balla* (мячик) перешло в молодежный сленг и означает «ребячество, глупость»: *Er ist balla-balla* — чокнутый.

Ряд детских слов построен на звукоподражании: *der Wauwau* (собака), *der Kikeriki* (петух), *die Bimbim* (трамвай), *das Töfftöff* (автомобиль). С детским *der Wauwau* связано сложившееся в кругах молодежи в прежние времена шуточно-ироническое обозначение *der Abstandswauwau* — блюститель приличий, например, о лице, сопровождающем молодую девушку ради соблюдения приличий.

Слова-редупликации встречаются также в народной поэзии, в классических балладах XVIII века: *klingsling*; *trap, trap, trap*; *hop, hop, hop*; *husch, husch, husch* — в балладе Г.А. Бюргера «Ленора» [3, с. 181], в произведениях современных авторов: *Kuddelmuddel, duzi-duzi, Vollmondhokuspokus* — в романе П. Зюскинда «Парфюмер» [3, с. 12, 17, 23]. В балладах в основном это редуликации, воспроизводящие звук музыкальных инструментов, например: *dideldumm, dideldumai* — волынка, *schnedderengtengteng* — труба, *tschingdarassabumbum* — литавры военного оркестра. К этим редуликациям примыкают возгласы, выражающие радость, ликование, веселье: *valerie-valera, trala-la.la, ria-ria-rula*. Информация, которую несут эти слова, осуществляется не на денотативном, а на перцептивном уровне. Это слова яркие, нестандартные, веселые, жизнерадостные. Ряд редуликатов информирует о быстроте, четкости, кратковременности тех или иных производимых человеком действий: *husch-husch, zack-zack, ruck-zuck*.

Междометия часто субстантивируются, сохраняя все перечисленные здесь характеристики. Интересно слово *der Kladderadatsch*, широко известное в следующих значениях: 1) хаос, беспорядок, неразбериха; 2) скандал, волнение. «*Kladderadatsch*» назывался известный в прошлом сатирический журнал, основанный в 1848 году. Другой пример: разговорно-сниженное *Pinkepinke* — деньги. Некоторые ученые полагают, что в его основе лежит сдвоенное междометие *pink! Pink!* — звон быстройковки в кузне, сыплющихся монет.

К словам-редупликациям относятся и магические слова, которые отличаются своей таинственностью — это ритмизированные слова, способные произвести чудо. Данные слова можно встретить в волшебных сказках, кукольных представлениях, при демонстрации фокусов в цирке.

Слово *das Abrakadabra* в прошлом, возможно, было магическим заклинанием; *berlicke-berlocke!* объясняется пародированием французского *berlique-berlocke!*, оно используется как волшебная формула в кукольном народном театре «Касперле». Формула *hax, pax, deus adimax* послужила основой существительного *der Hokuspokus*, которое обычно сопровождает показ фокусов с мгновенным исчезновением вещей: *Hokuspokus Fidius, Hokus-pokus verschwindius!* Магические слова *Hexen-Fexen* и *Gespent-Gespinsten* вспоминает и Криста Вольф в романе «Кассандра» [10, с. 123].

Редулицированные существительные часто обладают более или менее понятной связью с мотивирующими их словами, например, слово *Krimskrams* — всякая всячина, связано со словом *der Kram* примерно того же значения, *das Krickelkrakel* —

каракули, связано с глаголами *krickeln, kritzeln* — нацарапать, накарять, *der Wirrwarr* — хаос, неразбериха — со словами *wirr, verwirrt!* — запутанный. Менее понятно происхождение слов *der Heckmeck, das Wischwaschi, der Muckfuck*.

Der Heckmeck — слово, содержащее негативную оценку и обозначающее ненужную, излишнюю возню, пустые, надоевшие придирки. Возможно это слово содержит пародирующий повтор морфемы *meck!*, которая известна как оноματοпоэтическое местоимение, передающее бляение козы: *meck!* Глагол *meckern* означает не только «блехать», но и «говорить фальцетом» и, наконец, «выражать неудовольствие». В этой связи можно напомнить, что междометие *meck!* известно как детское слово-дразнилка. Редупликат *das Wischwaschi* — пустая болтовня, зафиксирован в немецком языке давно и связан с устаревшим значением глагола *waschen* — болтать. Несмотря на это, современные источники указывают на недавнее его заимствование из английского языка. В бытовом обиходе известно шутливое название эрзатц-кофе и вообще жидкого, плохого кофе — *der Muckefuck*. Это слово восходит к диалектному *der Mucken (braune Stauberde, verwestes Holz)*.

Среди редупликатов встречаются слова, никак не связанные ни со звукоподражанием, ни с другими словами-этимонами, например: *das Pipapo, das Remmidemmi*. Редупликат *das Pipapo* — стилистически сниженное слово, примерно означающее всякая всячина, ерунда.

Редуплицированные слова встречаются и в русском языке: еле-еле, крепко-накрепко, крест-накрест, мало-помалу, рад-радешенек, плоть от плоти, валить валом, лежмя лежать. Среди сложных слов этого типа различают по признаку принадлежности к частям речи:

1. Имена прилагательные со значением усиления признака: белый-белый, сладенький-сладенький.

2. Глаголы со значением непрерывности процесса (сидел-сидел в напрасном ожидании), интенсивности действия (просил-просил о помощи), действия, ограниченного каким-то отрезком времени (постоял-постоял и ушел).

3. Наречия с усилительным значением: чуть-чуть, едва-едва.

4. Междометия: ай-ай, ой-ой, ха-ха-ха.

В русском языке различают несколько видов повтора:

— грамматический, как способ выражения грамматического значения: синий-синий, ходил-ходил, еле-еле;

— звукоподражательный: мяу-мяу, кис-кис, гав-гав, динь-динь,

— лексический: повторение слов для обозначения большего числа предметов, явлений (за теми деревнями леса, леса, леса); усиления признака, степени качества или действия (Вот темный, темный сад); для указания на длительность действия (Зимы ждала, ждала природа).

— стилистический.

Повторение одних и тех же слов как особый стилистический прием, например, для подчеркивания каких-либо деталей в описании, создании экспрессивной окраски: «Прекрасный, чистый, учтивый извозчик повез его мимо прекрасных, учтивых, чистых городских по прекрасной, чистой, помытой мостовой мимо прекрасных, чистых домов к тому дому...» [2, с. 210].

В русском языке слова-редупликации характерны, в первую очередь, для языка художественной литературы, хотя могут употребляться и в разговорной речи в функции усиления и экспрессивности.

Несмотря на то, что данное явление присутствует в обоих языках, лишь в немногих случаях можно подобрать соответствующие эквиваленты: *eiaropeia* — баюшки-баю, *das Techtelmechtel* — шуры-муры.

В данном исследовании был рассмотрен один из маргинальных видов немецкого словообразования, примеры которого встречаются не только в разговорной речи, но представлены и в произведениях художественной литературы. Данный факт свидетельствует о том, что было вчера окказиональным, сегодня становится узальным.

Список использованной литературы

1. Большой энциклопедический словарь // Языкознание / под ред. В.Н. Ярцевой. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1998.
2. Розен, Е.В. Как появились слова? Немецкая лексика: история и современность. — М. : Март, 2000.
3. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. — М. : Просвещение, 2002.
4. Barz, I. Wortbildung. — Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2005.
5. Bürger, G.A. Lenore — Poul Anderson im Taschenbuch-Programm, 2001.
6. Duden, Band 4. — Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2005.
7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. — Dudenverlag, 2001.
8. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. — Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1983.
9. Süskind, P. Das Parfum. — Zürich : Diogenes Verlag AG, 1985.
10. Wolf, K. Kassandra — Aufbau-Verlag ; Berlin ; Weimar, 1983.



Р а з д е л VII

РОЛЬ ВУЗА В ОБЕСПЕЧЕНИИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИМИ КАДРАМИ: ОПЫТ США

Дебби Меткаф
Debbie Metcalf

Обучение сельских школьников с отклонениями в развитии за счет привлечения аутентичных видов деятельности (Meeting the Needs of Students with Disabilities in Rural Schools through Service Learning)

Introduction

In the United States, 20 to 30 percent of children attend schools in rural areas [2]. 25 % of all the school districts in the United States represent rural populations [6]. Eastern North Carolina, home of East Carolina University (ECU), represents many of these rural areas. Forty-one counties in this region have the state's highest rates of poverty, unemployment and illness and its lowest rates of education and earning. Our university is committed to reaching out to train and serve teachers and students in these rural regions.

The purpose of this paper is to show how students with disabilities have been and continue to be served effectively in public schools in some of these rural areas. I will present the characteristics of research-based effective practices and show how service learning lends itself to their implementation. Although the focus of the paper will be on the rural areas served by East Carolina University and its partner school districts, other studies and examples from rural areas in other United States are included.

Eastern North Carolina has been a largely agrarian economy and its land is spread out with many inlet waterways and swamps, isolating it from the rest of the state. It is bordered on the east by many beaches and islands that benefit from tourism. It offers opportunities for commercial fishing, farming, recreation, and manufacturing. Leading crops are tobacco, peanuts, soybeans, and sweet potatoes. Animals such as hogs and turkeys are raised for food. Large forests with mostly pine trees support pulp and other forest-related industries. Many of these features lend some of these areas to tourism and recreation during the summer months, but these cities and towns are isolated during the rest of the year. Some areas never benefit from tourism at all and remain isolated year round. In addition, the road system can make travel lengthy and, at times, difficult. Schools are typically smaller in number and students may have long bus rides to get there.

Special Education in the United States

In the United States, the term *students with disabilities* generally refers to individuals who differ from what is generally considered to be societal and community standards of normalcy. These students may or may not require special education or related service, depending upon whether or not they meet specific guidelines for identification. Public law (PL) 105-15, Individuals with Disabilities Act (IDEA), amended in 2004, identifies thir-

teen categories of disabilities under which students may qualify to receive special education services:

- Autism.
- Deaf-blindness.
- Developmental delay.
- Emotional disturbance.
- Hearing impairments including deafness.
- Mental retardation.
- Multiple disabilities.
- Orthopedic impairments.
- Other health impairments.
- Specific learning disabilities.
- Speech or language impairments.
- Traumatic brain injury.
- Visual impairments.

In the United States, the largest group served is in the area of learning disabilities, followed by students with speech or language impairments, mental retardation, or emotional disturbance. IDEA also requires that all students have access to the general curriculum and are included in instruction with their regular education peers to the maximum extent appropriate. This strategy is called «inclusion.»

Along with IDEA 2004, another US public law (PL 107-110), No Child Left Behind (NCLB, amended in 2004) increased the accountability measures of all students, including those with disabilities. All students must show adequate progress on state and district-wide achievement tests that measure state standards in an attempt to close the achievement gap in this country. Only a small percentage of students with disabilities may have alternative assessments and a slightly larger group may have modifications or accommodations. If students do not show adequate progress, schools must provide after school remediation, tutoring, and/or summer instructional programs. If students do not make the necessary gains, the school is labeled ‘failing’; the parents may transfer their student to another school. Rural areas already have limited resources and fewer schools so you can imagine the extra challenge they have. At this time, about 65 percent of rural schools in the United States receive federal funding, but it is limited.

It is not uncommon in the United States to see teachers working collaboratively as they instruct general and special education students. Sometimes they co-teach in the same classroom and sometimes small groups are formed within a classroom to work on specific skills. Sometimes students with disabilities are pulled out for specific skill training in a resource room for part of the day to work on individual education plans. A few students (typically less than 5 percent) spend most of their day in a self-contained setting on the school campus. These students typically join their regular education peers for lunch and special events. Some join in for physical education, art, music and other subjects depending on the abilities and needs of the student(s).

Problems Faced by Rural Schools in the US

Rural schools in the United States typically lack resources such as libraries, computers, and other technology resources. It is more difficult for administrators and teachers to take part in staff development because of the distance to the training and the difficulty of finding substitute teachers. It is difficult to recruit and retain teachers because the salaries are usually low and it is difficult for other family members to find jobs. And finally, it is difficult to find human resources, such as tutors, to help with after school and summer programs. I suspect Russia can easily identify with these kinds of challenges as the world’s largest country with a very diverse geography.

What Works

A recent five-year research study identified effective practices in thirteen highperforming, high-poverty rural elementary schools in Delaware, Maryland, and Pennsylvania [9]. They defined *poverty* by the number of students receiving free or reduced priced lunches or by low income levels. The numbers and percentages of students with disabilities

(including types of disabilities) were similar to the national average. Through interviews and observations with administrators and teachers, they found that these schools all had **high standards** for academic performance and behavior. In addition, students had high expectations for themselves. However, these outcomes did not occur accidentally: in these schools there were built-in incentives for attendance, participation, and achievement.

Successful rural schools had *positive school climates*. There were very few discipline or behavior problems. There were school wide behavior policies that were applied consistently. Respectful behavior was reinforced, and there was some kind of character-building program. Administrators, faculty and staff were also familiar with any individual behavior plans that were in place for certain students. These schools also had *stability* in terms of administrators, teachers and staff. There was regular communication between these school personnel (and within the larger school community). Everyone worked collaboratively; there was very little turnover and the schools all had good reputations.

Another positive observation about rural communities in this same study was that school personnel tended to support each other. They all worked together to make sure no child was overlooked. They also all had a lot of community involvement. For example, one school described a county-wide after school program called «Beyond the Bell.» Grant money was used to hire a coordinator and an instructional assistance. Different agencies and community members provided their expertise and resources so that students could «bond to the school» through activities such as trips, arts, woodworking, and clubs (Tae Kwon Do, for example). The Department of Parks and Recreation provided free transportation home for the students.

The teachers in each school typically provided opportunities to help get to know all or many of the students and their families served by that school. For example, one event was a Saturday evening homework picnic. Families would bring a blanket and a picnic supper to the school and meet with other parents and teachers as they learned how to help their child with homework. Events such as cake decorating and winter festivals brought more families to the schools than a regular meeting would. These were opportunities to work informally with parents to improve their own academic and parenting skills as well as build community.

Some schools put extra resources into helping their students and families with emotional needs. Some used grant money to hire a parent service provider who could help families by doing things such as setting up doctor appointments, filling prescriptions, conducting parenting workshops, organizing volunteers, and working with issues of absenteeism, child abuse, and family trauma. Several schools provided workshops and home visits to help parents support academics and learn how to be better parents. Sometimes an extra social worker was hired to help older students with health issues and drug problems.

All students in these schools had access to the same standard curriculum. Teachers could choose from three district approved curricula that aligned with the state standards. Students with disabilities were usually served in the regular classrooms. Students with more significant needs accessed a more functional curriculum that focused on life skills. Learning centers for these students were provided. The regular educators tended to use more instructional accommodations with students with disabilities and they used flexible grouping within the classroom. The inclusive approach might have been chosen because some rural schools only have one special educator for the whole school. However, the whole school believed that students with disabilities should have exposure to the regular course of study. Once again, every teacher or other professional in the school involved with a student with disabilities was familiar with the students' individualized learning plans and accommodations. These schools were prepared for change: there was a plan in place for new team members or service providers to become familiar with all of this critical information.

These schools all used data to inform instruction. They used benchmark assessments for the whole school three or four times a year and analyzed the data. Teachers used the results to tailor their instruction. Technology tools made this process considerably less time-consuming.

Another common characteristic was that teachers had common planning times. They worked not only together within their grade levels or *classes*, as they are called in Russia, and across disciplines but also across grade levels to be sure they knew what their students needed to know before and after the time they were instructing them. In planning, these teams made creative use of their resources. Special educators were part of these planning teams.

The Promise of Service Learning for All Students

Service learning is education that combines service objectives and learning objectives. It occurs through action and reflection. Students apply what they are learning by actively solving community problems. They reflect on their experiences as they strive to reach real objectives for their community. This process helps them gain a deeper understanding and stronger skill set for themselves [6]. Students of all ages can benefit by its reciprocal nature; both the students and the community benefit from the interaction. Service learning enhances the community and, at the same time, helps students meet their learning goals [10].

General education students often volunteer to assist students with disabilities in their schools as tutors, assistants, and buddies in special education settings or in classrooms. General education students have been the providers and special education students are the recipients [5]. This is a form of service learning that has been beneficial and should continue. However, service learning can be just as important for students with disabilities if they serve as providers as well [12]. Students with disabilities tend to have low self-esteem, may not receive enough support, and, as a result, may lack independence. They may also have difficulties with social skills and interpersonal relationships. They may have difficulty transferring their learning from one setting to another. The authentic use of skills learned in a special education program applied to a service learning project can reinforce and strengthen academic skills while, at the same time, enhance self-esteem and independence [12].

Students with disabilities who display needs in reading and writing often have difficulties with oral language skills as well. Teaching oral language skills improves oral language, carries over to written language, and transfers to lower-level linguistic skills such as vocabulary and grammar. One way to enhance oral language and written expression skills is through the production of a classroom newspaper. Through the use of a classroom newspaper, students can target their writing to a specific audience resulting in increased motivation and authentic application of skills taught [1]. To make this true service learning, students may identify needs in the surrounding community and link their reporting and newspaper distribution to these needs. Also, the variety of jobs and choices available when producing a classroom newspaper (e.g. photographer, book critic, advertiser) engages students in their learning, builds on their existing strengths, and motivates them to write [8]. They can visit the community newspaper office and/or invite people who work for the local newspaper in to assist them. They can meet people who do these jobs every day. A classroom newspaper also provides students with an opportunity for peer interaction and collaboration. Establishing collaborative peer writing groups is an effective way to enhance the writing skills of all students including those with disabilities [14]. Creating an online newspaper might also be a good idea if students have access to the technology; in fact, it might be easier.

Students with disabilities typically benefit greatly from the use of technology tools. Even though most students benefit from them, sometimes technology provides the only means of access for students with disabilities. Students who struggle with reading, for ex-

ample, can access content by listening to books on tape or CDs. Students with writing challenges may benefit from word-processing or voice-recording devices. Some students need special software to help with word prediction, organization, and spelling. Because these students benefit from authentic and concrete learning, the use of video or digital clips that relate the content to real life can help set the stage for subsequent learning.

Students with disabilities in the United States must have a transition plan in place as part of their individualized educational plan by the age of fourteen. This plan describes how the student will move into the world of work or study/training after high school. The school team works with community resources to develop this plan. The plan often determines vocational or additional academic skills that need to be developed. Service learning can help students identify what kinds of work they might like to do and give them some hands-on experience to see if a given job is a good fit for them or not. It allows them to see the possibilities.

Other Examples of Service Learning

A special educator in a rural high school in Eastern North Carolina formed a video production company with her students as a form of service learning. It all began when she had a student with autism who showed little motivation to learn until one day she put a video recorder in his hand. He became the class videographer. Word traveled, and he soon began filming school performances and sports events. His video clips of these were became part of the whole school television system. Other students with disabilities learned to work the lights, design props, and became stage managers. This emerging project led to the development of a school/community media production ‘company.’ The students started writing scripts and making community service videos for local organizations. Later, the students wrote scripts and made videos for the school to accompany academic courses. For example, they visited an aquarium for a biology class and made a life sciences video using key words and critical content that served to supplement the text.

Other projects from a review of the literature that link service and learning goals include helping elders with low vision play a card or number game (linking mathematics and social skills goals), designing and planting a garden to beautify the community (linking mathematics, language arts, art, and social skills goals), developing a historical walking trail (linking social studies, mathematics, language arts, and physical education goals), and helping with recycling projects (linking science and language arts goals). One school partnered with a community soup kitchen. Community and classroom work were balanced to include the study and application of food production and distribution. With all the hurricanes in Eastern North Carolina, clean-up and reconstruction projects have been easily tied into service learning. Students in our area have also benefited from learning about our regional water systems and related studies such as the impact of hog lagoons on our drinking water. They have reported their findings to the city council. Objectives from science, language arts, mathematics, social studies, and other academic areas were linked to community goals.

How it works

When selecting a project, first be sure you are familiar with the students and families. Assess their abilities and their needs. It will be important to focus tasks on the strengths of participants to create a sense of competence for each student. Try to involve students as you consult with school personnel, community members, civic groups, businesses, or others to determine the needs of the community and the available resources. See if you can find someone who has done a similar project. Involving students from the start will provide a sense of usefulness and belonging.

Next, try to find a partner(s) whose goals can fit with the learning needs of your students. It is important to identify student learning goals and articulate what content ob-

jectives and standards will be targeted. Put your service and learning goals into lesson plans. Have a clear focus. Integrating a variety of content and service area goals into the overall curriculum typically increases learner engagement. Define the roles and responsibilities of each partner.

The next step is to choose a project that that can meet these goals. What human, financial, physical, and intellectual needs are there? Determine if you will need additional resources, including what technology you might need. Identify people in your school who can help coordinate the project. Identify a contact person for the community partner. Prepare a timeline and a budget. Delegate task and prepare schedules, timelines, benchmarks, budgets, and evaluation tools. Determine if there are any barriers (i.e. transportation, materials, finances) and begin to investigate and acquire necessary funding and resources (including donations). Before you begin, make sure students understand the task(s) and that what they need is accessible. Determine any needed accommodation or modifications.

Now you can implement your plan. Have a system for regular communication between parents, school personnel, and community partners. Find ways to build public relationships. Invite the community to become familiar with the service learning program.

Document and assess your project along the way. Involve students and partners in the assessment. Make sure the students are thinking about the service experience regularly. Students can be asked to record the date, the activity, the number of volunteer hours, and some comments about it. Journals, group discussions, presentations and other class assignments can extend this activity. Some examples of reflective questions that can be used after each activity to extend thinking are:

- What did you do that was fun or satisfying?
- What was the best thing that happened to you at the service activity? Why was it the best?
- What was the hardest part of being at the service activity? Why?
- How does what you learned today apply to other situations? [3]?

Reflection can help both students and partners learn what worked and what can be improved along the way. Student reflection before, during and after service learning can be vital to enhance the transferring of skills acquired in the project to real life for each student. Students can also see how their views and attitudes might be changing. This process might also lead you toward the next project and related activities that can take place in other classrooms.

Evaluate the project to see how well students have met the content and skill standards and to see if it met the community goal(s). Then, celebrate achievements! Everyone enjoys recognition for a job well done. This acknowledgement can be the beginning of a lifelong pattern of community service by a student. Be sure to thank all partners, including any donors [13].

Conclusion

Successful service learning works when programs reach out into the community and then draw the community into the school. There needs to be an established hierarchy of support from teachers and administrators (school and district levels). Teachers, students, parents, and community leaders must all believe that, through service learning, students can discover their unique strengths and find motivation for further developing their skills. The benefits are great not only for the students but for the community.

Through service learning projects, students can build positive relationships within their communities. The community may come to see the school in a more favorable light, leading to greater opportunities for students in the way of donations, new projects, and possibly even future employment.

Service learning helps students see the interconnectedness of what they learn in school within the community. It helps to instill a sense of civic responsibility. It can pro-

vide a sense of pride in oneself and in one's community while actually helping the community. For students with disabilities, it can provide a way to build both academic and social skills, self direction/determination and monitoring; thus, increasing the chances of reaching independence.

Список использованной литературы

1. Alber, S.R. «I don't like to write, but I love to get published» : Using a classroom newspaper to motivate reluctant writers // *Reading & Writing Quarterly*. — 1999. — № 15 (4). — P. 355—361.
2. Beeson, E. *Why rural matters 2003: The continuing need for every state to take action on rural education* / E. Beeson, M. Strange. — Randolph, VT : Rural School and Community Trust, 2003.
3. Boise State University (2002). *BSU service learning templates* // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.educ.uidaho.edu/bestpractices/service_resources.html
4. Cotton, K. *Computer-assisted instruction*. Northwest Regional Educational Laboratory School Improvement Research Series (SIRS) // *CloseUp #10*. Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu10.html>
5. Davis, T., California State University, Chico (2002). *Service-learning on-line course* // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.csuchico.edu/psed/servicelearning/articles.html>
6. Eyler, J. (1999). *Where's the learning in service-learning?* / J. Eyler, J. Giles. — San Francisco : Jossey-Bass. Government Accountability Office. (2004). *No Child Left Behind Act: Additional assistance and research on effective strategies would help small rural districts* (Report No. GAO 04-909). — Washington D. C. : General Accounting Office. (ERIC Document Reproduction Service No. ED483246).
7. Kane, T. *Improving school accountability measures: NBER working paper serifs* / T. Kane, D. Staiger (Report No. NBER-WP-8153), 2001.
8. Kohlenberg, L. *Practicing journalism in elementary classrooms* // *Nieman Reports*. — 2003. — № 57 (4). — P. 39—42.
9. Nagle, K. *Characteristics of effective rural elementary schools for students with disabilities* / K. Nagle [et al.] // *Rural Special Education Quarterly*. — 2006. — № 25 (3). — P. 3—12.
10. National Commission on Service Learning (2002). *Learning in deed: The power of service-learning for American schools* // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.servicelearning.org/welcome_to_servicelearning/service_learning_is/index.php#char
11. Reeves, C. *Implementing the No Child Left behind Act: Implications for rural schools and districts*. Naperville, IL: Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED475037), 2003.
12. Scott, V.G. *Incorporating service learning into your special education classroom* // *Intervention in School & Clinic*. — 2006. — № 42 (1). — P. 25—29.
13. U.S. Department of Education, the Corporation for National and Community Service, and the Points of Light Foundation (September 2002). *Students in Service to America: A Guidebook for Engaging Students in a Lifelong Habit of Service* // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://nationalserviceresources.org/epicenter/practices/index.php?ep_action=view&ep_id=801
14. Whittaker, C.R. *Collaborative peer writing groups* / C.R. Whittaker, S.J. Salend // *Reading, Writing, and Learning Disabilities*. — 1991. — № 7. — P. 125—136.

**Альтернативные пути подготовки учителя сельской школы
(Finding Teachers for Rural Schools through «Alternative Licensure»)**

Introduction

I come before you as an example of a person that entered the teaching profession late in my professional working career. My license to teach in the State of North Carolina was not achieved by the usual traditional programs. When I attended college, it was not for the purpose of studying curriculum in a college or department of education that would award me an undergraduate or bachelor's degree in education. So, I did not begin teaching right out of college at the usual age of around twenty-two.

On the other hand, I discovered that my pre-teaching background was not a lot different from my peers. I was not alone! Like so many others, my professional interests and goals were vastly different from the traditionally trained teacher. I was gaining life experiences, facing challenges, earning achievements of a different sort well before entering a classroom to teach.

Rather than teaching in a classroom, my career challenges were different. I was college educated and trained to be a naval officer. My first job led me to Viet Nam. It was here that I practiced my trade in the art of naval warfare, qualifying as a surface warfare officer. As a naval officer, a large part of my duties were to train. Training is much like teaching. Only in this case, I was training sailors and not a classroom of students. In many ways, the ship's captain is like a school principal when it comes to training the ship's crew and officers. Following my active navy career, I found employment in civilian industry as an engineer for a well known company noted for its consumer products that are normally found in grocery stores. I was making paper diapers for babies! In this case, degrees in business and mechanical engineering at the masters level prepared me for still more life experiences that were unfolding before me.

Yet, I was never far from being a teacher. I taught sailing at the US Naval Academy as an officer who had just graduated. Later, I became an instructor at a military school. As a civilian, I taught a metallurgy course four times for a local junior college.

Why is it necessary to find teachers?

Why do we need to find teachers anyway?

In recent years, the news media in the United States has amplified the concerns of school districts and states about a shortage of teachers. While this concern is not universally shared throughout our country, it is clear that shortages are appearing and are projected to continue.

You may read that teachers are retiring in greater numbers and the supply may not be sufficient to fill the voids. Further, teachers may be leaving the profession early to pursue other careers. Their reasons vary. Clearly our public schools have ever increasing demands that for the most part add stress to teachers. No Child Left Behind Act has forever changed the landscape of education placing emphasis on high quality education in the classroom. Failure to meet continuous annual progress puts pressure on the entire school, faculty and administration. Further, seasoned teachers will readily admit students' attitudes and behaviors have changed, becoming more challenging to achieve a positive learning environment.

Who is looking for teachers?

In large measure, nationally, the need for teachers of all disciplines seems to occur amongst the perimeter of states ringing our country from the Pacific coast, through the southwest, south and southeast. Midwest and northern states seem to have their teaching

needs met for the moment and near future. This may be indicated by measuring state-by-state vacancy fill rates [1].

What teachers are in demand?

An informal survey of disciplines begging for highly qualified teachers around the country shows that disciplines in need vary and vary within school districts. Yet, prominent amongst the need are the disciplines of mathematics, science and special education. The state of North Carolina has experienced a need for high school mathematics teachers over the past eight years [2]. This holds true for the two school districts that I taught in the past six years.

Why did I seek to become a teacher?

My circumstances seemed somewhat ordinary for the time. These were circumstances both ordinary in a local context of our community and ordinary for the nation. Our community was losing employers in the manufacturing sector. These businesses were either reducing the number of employees, realigning business assets to other parts of the country or world, or simply going out of business. In my case, the manufacturing facility was up for sale along with one of the two consumer products. The other consumer product was being relocated to Canada. I had little interest in relocating from our home with the certain disruption of our children in high school and my wife's own career. Opportunities to find work in local manufacturing businesses though were sharply reduced. My colleagues and I felt compelled to consider other business sectors in the local area. This meant industries that included agriculture, service, medical support, government, or education. Fortunately, I did qualify for early retirement from my previous employer. After eight months of job searching bolstered with unemployment compensation, my thoughts began to make a serious inquiry into teaching. What could it be? Community college level? University? Public schools? All were pondered. High school mathematics seemed to be a more natural fit. I began by attending a local education job fair. Here, I was able to meet representatives of individual public schools and learn about their needs to meet teacher shortages expected in the coming school year.

What is alternative licensure?

What were the choices? Why are they different or how?

So, I decided to broaden my opportunities and include teaching as a possibility, all the while searching the surrounding area up to a 60 mile radius for a position in manufacturing management. I dutifully submitted an application to teach with our local school district. My interest was in teaching mathematics. After all, math teachers were in short supply. My undergraduate college background was steeped in math and science. On that first fateful day of swearing in as a midshipman at the U.S. Naval Academy, 1200 young men were massed together in a large hall, listening to a short speech that sent shivers tinged with fear. That speech included an admonition to look around at the other midshipmen where we stood because by graduation in four years, one third of us would not be there. Academics were going to take its toll and we were going to start it off with three semesters of calculus.

The local public school year starts early, mid-August, at least it did six years ago. I remember so well reading the employment help wanted ads in the newspaper and spotting one ad announcing the need for a math teacher in our public school district. I thought to myself as I sipped on a cup of morning coffee, «I wonder if I will get a call today?» And I most certainly did. The principal of the smallest of six high schools in our school district had called. We agreed on an interview that afternoon, school had already started and he needed a math teacher.

I was in! A high school math teacher, teaching algebra! I had so much more to learn about becoming a teacher and staying to teach. Remember the phrase «highly qualified»? I had to have an approved course of study and follow it to make this career change stick.

I could do all this on my own or join up with a special program designed to train others like me. I was what they like to call a «lateral entry», a person who has left a former career track and now is entering the teaching profession. I would need to become highly qualified, not in the traditional way, but following the path of «alternative licensure». Doing «individual lateral entry» on my own meant taking night classes, most likely at East Carolina University. This method can take no more than three years. Then I read newspaper ads about North Carolina Teach and Project ACT. These programs were structured just for the lateral entry teacher. They were nearly identical. Project ACT is directed by East Carolina University, while NC Teach is hosted by several teacher preparation colleges around the state of North Carolina. Both of these two require one year to complete. Since I already was in a teaching position, the methods of «licensure only», and «Masters of Arts in Teaching» academic degree, MAT, were not choices for me [3]. At any rate, to begin alternative licensure, one must have at least a bachelor's degree from an accredited institution and a grade point average no lower than 2.5. Though I did not have a degree in mathematics, it did help that I had adequate math courses amongst all my degrees [3].

What route did i take?

What were the requirements? What did I do?

Immediately, I was given a number of three ring binders. There was mention of some sort of course pacing guide and instructional guide to help me schedule classroom instruction. It was suggested that I had better look them over during the weekend. And, there were lesson plans to write. Not knowing much about these sudden revelations, I rapidly fell behind. So now that I was a classroom teacher, I could tell all was not going according to plan. There was so much more to do. An English teacher was assigned as my mentor. She was on the other side of the school building with the rest of the English teachers. We would try to meet in her room after school--that's where the chocolate candy was.

The principal had cautioned me during the interview that I would be teaching classes filled with students lacking motivation to learn. My survival consisted of my mentor's and other concerned teachers' recommendations and my own instincts. Within the first two weeks, I made radical changes to the arrangement of the classroom. In its current layout, I felt very uncomfortable. A military solution came begging from within me. My interior lines of communication were too long and needed to be shortened. In reality, the students had me divided. Students had control of the classroom door and windows. Perhaps this is what caused the first teacher that began the school year to walk out. She lasted only one and a half weeks. Several substitute teachers followed until I arrived.

Clearly, I needed more formal training. I decided to apply for the Project Act program. Conveniently, it was offered only by East Carolina University within a few miles of my home and I could take it face-to-face rather than on-line as distance education. But I would have to be selected once the application was submitted in November. This was my route to Alternative Licensure. Formal work started with an intensive 5-week, all day long, summer institute. Additional required course work was planned for the Fall, Spring, and Summer 1 terms. Conflicts with our own classroom teaching schedules were avoided by meeting on Saturdays. Hopefully, we were successful in completing a good first year of teaching as measured by a summative assessment. All that would remain is a passing score on the PRAXIS II exam, a nationally administered test in our content area given our approved course of study did not require additional course work [4].

What were backgrounds of others?

I was fascinated by the diversity of people that signed on to become lateral entry teachers. A cohort was formed from those that were accepted to participate in Project ACT and NC TEACH. At the start, formal introductions were presented by each of us. As time passed we strengthened our personal bonds. Ages varied from those just out of college to others that hadn't seen college in thirty years. Their undergraduate degrees are just as var-

ied. I discovered that two others took a military education just as I had. Previous professions included an optician, engineers, salespersons, accountants, law and more. They were filling the needs demanded by the state of North Carolina. I joined a large number who were preparing for math in middle school or high school. I was awed by those preparing for the arts in dance, chorus, and visual arts. Special education was widely represented. Most participants still had to find a teaching position. Others like me began the alternative licensure training program having already a teaching position [5].

What makes a school rural?

What is unique about rural schools? Poverty or low wealth?

Leave it to the federal government, they have found a way to determine if a school is «rural». Not wanting to stop there, the National Center for Educational Statistics distinguishes a rural school as being fringe, distant or remote. Criteria for defining rural school includes distance from a population center and the size of that population center [6]. Typically, poverty or low wealth accompanies rural schools. This does not imply that rural schools have greater percentages in measures of poverty or low wealth when compared to city, suburban, and town populations. The National School Lunch Program is a federally assisted lunch program. Their measures are reflected in free lunch or reduced-price lunch student populations [6]. Not surprisingly, No Child Left Behind includes this population as one of the groups it measures. In fact, the county that hosts only this school district trails the state average in percentage of people below the poverty level [8].

Who did I teach? What did I teach?

My first school assignment was identified by the federal government as being rural [6]. The school was surrounded by cotton fields and it rested between two incorporated towns, each about three miles from the school. Both towns are small, one has 4600 souls and the other half that amount [10]. A handful of students lived close enough to walk to school. Further, the high school was the smallest of six in the county wide district with a student population of roughly 650 students spread over four grades.

Training to teach might have seemed like a long road to follow. My cohort of NC TEACH/Project ACT 2002-2003 found their own experiences to success. Ninety-five percent found employment as teachers. At the end of the first year, eighty-one percent of my cohort were survivors [11]. I found fertile ground to experience those many episodes of teaching. My teaching assignments most often reached out to students with mathematical challenges. Often I taught a half-paced algebra class, taking the school year to complete Algebra 1. I always looked forward to teaching an advanced level of algebra. For each, my personal and quiet thrill was to hear an «ah-ha» from a student and that student achieving success.

Список использованной литературы

1. American Association of State Colleges and Universities. (2005). The Facts and Fictions about Teacher Shortages. Policy Matters, 2 (5) // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.aascu.org/policy_matters/pdf/v2n5.pdf
2. U.S. Department of Education, Office of Post Secondary Education, Policy and Budget Development Staff. (2007). Teacher Shortage Areas, Nationwide Listing, 1990-91 thru 2006-07 // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf>
3. Office of Teacher Education, East Carolina University (2007). Alternate Licensure at East Carolina University // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.ecu.edu/cs-educ/alternative_licensure/Index.cfm

4. College of Education, East Carolina University (2007). Project ACT — NC Teach // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.ecu.edu/cs-educ/alternative_licensure/NCTEACH.cfm
5. North Carolina Teachers of Excellence for All Children (2007). NC TEACH Summary Data First Four Cohorts // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://ncteach.ga.unc.edu/PDFs/Summary_Data_4_Cohorts.pdf
6. National Center for Education Statistics, Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education (2007). Navigating Resources for Rural Schools // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://nces.ed.gov/surveys/ruraled/page2.asp>
7. National Center for Education Statistics, Institute for Education Sciences, U.S. Department of Education (2007). Status of Education in Rural America // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://nces.ed.gov/pubs2007/ruraled/tables/table1_8.asp
8. U.S. Census Bureau (2007). State (North Carolina) and County (Pitt) Quick Facts // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/37/37147.html>
9. National Center for Education Statistics, Institute for Education Sciences (2007). Search for Schools, Colleges and Libraries // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://nces.ed.gov/globallocator/sch_info_popup.asp?Type=Public&ID=370001201491
10. Pitt County Government, North Carolina (2007). Pitt County Municipalities // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.co.pitt.nc.us/about/munic.asp>
11. North Carolina Teachers of Excellence for All Children (2007). NC TEACH Summary Data First Four Cohorts // Retrieved September. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://ncteach.ga.unc.edu/PDFs/Summary_Data_4_Cohorts.pdf

Кристина М. Шу
Ch.M. Shea

**Подготовка учителей к воспитанию будущих лидеров,
способных оживить социально-экономическую жизнь сельского сообщества
(Learning through Serving: A Look at Economic Decline, Rural Revitalization,
and Service Learning Programs in North Carolina's Eastern Region)**

Introduction

A student recently told me of a new sign welcoming visitors to her rural hometown in eastern North Carolina. She said it reads: «Welcome to Our Town...A Beautiful Place to Visit, A Better Place to Live.» Upon hearing this, her friend grinned and said, «It should read... 'A Better Place to Leave.' «Unfortunately, many young college students who have always lived in rural towns and communities share similar feelings. They reach a point in their college careers when they look back at their home towns and wonder what their region has to offer them. Often, the answer is little or nothing, especially where jobs are concerned. Although family and community ties may still be strong, the current graduates of our comprehensive regional rural universities (including East Carolina University where I teach) most often go to larger urban centers where they can «...make a living.» One resident of a rural community put it this way: «Our children are our greatest export. We feed them, we clothe them, we educate them, and then we send them away to find work. We

pay three times in raising them: for their living expenses, with taxes to educate them, and in losing them» [3].

This statement is at the heart of rural school and town reform.

Although small town America in the past has played a pivotal role in the United States' economic and cultural viability, today, many rural towns and communities are facing a variety of gut-wrenching economic and social policy choices. Over the past few decades, many rural communities in America have witnessed the dramatic loss of living wage jobs, the deterioration of their basic physical infrastructure, and the steady drain of their human capital resources. Survival, not growth, is the cry coming today from many rural small towns in eastern North Carolina. However, the fight to preserve rural towns is not the same as the struggle needed to make them sustainable and attractive places to live and work for local children and their parents, transplanted retirees, newly arrived immigrants, prospective small business or industrial entrepreneurs, etc. As one rural policy planner observed, «Preservation is a necessary starting point, but an insufficient goal, for rural community reform» [17]

This paper will provide an overview of the major survival and preservation issues that confront contemporary small towns and rural locales across North Carolina, particularly in eastern North Carolina. Secondly, this paper will consider how one regional state comprehensive university in eastern North Carolina (i.e., East Carolina University) is attempting to respond to these challenges through a series of outreach initiatives designed to target rural communities 'in crisis' in eastern North Carolina. Service learning is a form of experiential education that combines community service with the rigor of an academic curriculum. Specifically, ECU's service learning initiative will be examined for its potential as a catalyst in developing 'engaged' students, faculty, university administrators, and, indeed, an entire university community committed to provide the kind of expert volunteer assistance needed to assist in the revitalization of deteriorating, rural communities and schools in eastern North Carolina. The slogan «Think Globally, Act Locally» has been given a renewed and more practical operational agenda and significance as a new generation of rural NC youngsters come of age in eastern North Carolina.

The Decline of Traditional Manufacturing Jobs in North Carolina

Small towns throughout North Carolina have suffered serious economic blows in recent years. Many lost their economic foundation as manufacturing plants closed, small farms declined, locally owned businesses and shops disappeared, and 'displaced' factory workers moved closer to urban areas in search of employment. Added to this economic decay, recent hurricanes, floods, and storms have destroyed many homes and businesses beyond repair. State financial shortfalls led to an additional loss of revenues for these small towns. The hardest hit small towns have seen their local tax bases erode, their local schools close, and their civic capacity weakened [9]. As a result of these combined pressures, many small towns find it increasingly difficult to provide basic services and nearly impossible to plan for new growth or provide the economic incentives needed to attract new high tech industries to their areas. The future for many of these small towns in North Carolina appears bleak. Beginning in the late 19th century, North Carolina built an economy based on manufacturing and eventually become one of the most industrialized states in the nation. By 1970, manufacturing accounted for nearly one-third of the state's total employment; these manufacturing plants served as the economic lifeline for North Carolina's small rural communities. Four traditional industries, in particular, dominated the economic life in these small towns: textiles, apparel, furniture, and tobacco processing [10].

Beginning in the 1970s, the corporate sector began to mechanize these manufacturing plants and adopt other technologies that reduced their reliance on low-skill, low-wage labor. The rapid spread of globalization, too, meant that many North Carolina factories found themselves unable to compete with the lower labor costs and limited environmental

or labor regulations in developing counties. As a result, these small town rural industrial plants tried a number of strategies designed to increase their global competitiveness — reductions in work hours, downsizing, shifting some production shifts to other countries, and later, whole scale business closures [10]. Jobs in traditional manufacturing — those at the heart of the rural economy — such as textiles, apparel, furniture and tobacco processing — were the very ones hit hardest by these upheavals.

Small towns across North Carolina experienced a massive human capital crisis as many jobs were lost to global competition or made obsolete by new technology. Workers laid off from these traditional industries faced a double challenge: a shortage of other sources of rural employment and their own modest education levels. These workers came to be called «dislocated workers,» that is, unemployed individuals who lost their jobs through no fault of their own — through layoffs and plant closings [10]. These rural «dislocated» workers in North Carolina tended to be older, have less schooling, were disproportionately Black (ie., about 42 %) [10]. By 2000, only 15 % of all North Carolinian workers were employed in manufacturing [11]. Laid-off factory workers in eastern North Carolina have been able to find new jobs, but mostly for lower pay. A June 2002 study published by the North Carolina Justice and Community Development Center found that workers who lost manufacturing jobs between 1999 and 2000 were earning 72 percent of their previous salaries [4]. The service sector came to employ many of these ‘dislocated’ workers at places such as regional ‘super’ Wal-Marts and other large discount stores, resort hotels and restaurants, regional malls, or expanded county prisons and hospitals [8].

The ‘crisis’ in these rural North Carolina mill towns has been somewhat masked by the recent overall growth in manufacturing production in both the state and national economies. However, while manufacturing production as a whole has grown in North Carolina, manufacturing employment has declined at a rapid rate. Between 2002 and 2005, the state lost 72,000 manufacturing jobs, and about three-fourths of these jobs were in textiles, furniture-making, and electronics [6]. As employers rapidly mechanized the plants that remained, people were replaced by machines. For example, the newly mechanized textile machines run six times faster than the labor-intensive ones they replaced and the more highly skilled and educated textile workers that remain now do the work earlier done by 20 workers [6]. North Carolina has indeed become a rising manufacturing powerhouse in lucrative new production sectors such as: biotechnology, pharmaceuticals, and sophisticated nonwoven textiles [6]. The jobs being created in these new high tech sectors are different from those of the past, and often require higher skilled employees. It is little surprise, then, that these newer startup companies gravitate toward more urban areas, where they have easy access to university expertise and more highly skilled college and community college graduates. What remains in many small towns throughout eastern North Carolina are empty storefronts along its main streets where once thriving restaurants and shops have closed.

The 2004 North Carolina Rural Profile Report for Eastern North Carolina

The North Carolina Rural Economic Development Center released the 3rd edition of the *North Carolina Rural Profile*, a comprehensive report of economic and social trends affecting the state’s 85 rural counties based on an analysis of the 2000 Federal Census Data, covering the decade 1990 to 2000 [9]. Along with a few more recent research surveys of trends in North Carolina’s Eastern Region (i.e., a 13 county collaborative entity), these reports detail the economic turmoil taking place in rural eastern North Carolina. A variety of related demographic, social, housing, educational, cultural, and political issues are also contained in these reports. Consider the portrait these latest statistics paint for rural areas both in North Carolina as a whole and particularly in North Carolina’s Eastern Region (NCER):

1. Demographic Analysis

Eastern North Carolina has experienced positive population growth (10 %) since 1990, but at a rate of growth that is half of North Carolina and the United States [7].

Eastern North Carolina's population is aging, as the largest percentage increases in population come from the 45 to 54 and 85-plus age groups (1900 to 2000) [7].

The «brain drain» as categorized by the sharp decline among those 25 to 34 is of concern to policy planners for the region; this trend could deter young workers from being attracted to and settling in the region. The percentage of the population in the eastern Region that is less than 35 years of age declined by 6.5 percentage points from 1990 to 2000 [7].

North Carolina had the fastest growing Hispanic population in the United States; the Hispanic population has grown by almost 400 percent since the 1990s. Nearly half of the Hispanic newcomers settled in rural areas, especially adjacent to urban areas, in an effort to obtain year-round employment [11].

2. Economic Analysis

North Carolina, particularly its rural areas, has long been a leading goods-producing state. As recently as 1990, goods-producing employment accounted for more than 40 percent of rural jobs. By 2003, that number has fallen to 29 percent employment in rural areas. In contrast, the service-producing sector grew from 60 to 71 percent. These changes indicate that this region's economy is rapidly shifting from being labor intensive and manufacturing-based to a more service-oriented economy [12].

Nearly 5,000 jobs alone were affected by layoffs or closings between January 2001 and October 2003 in the Eastern Region of North Carolina. Nearly half of these workers were employed in chemical or textile industries, impacted by restructuring, bankruptcy, or offshore production in Mexico or the Far East [7].

This structural economic change has driven up unemployment rates, especially in eastern North Carolina. For example, from 2000 to 2003 over 190 textile and apparel mills closed in North Carolina. As a result, the labor force participation rate for the Eastern Region is well below that of North Carolina and the United States; there were over 186,000 people of working age in the region that were not in the labor force in 2000 [8].

Government is the largest employment sector in the Eastern Region (i.e., K-12 public schools, community colleges, and regional universities; state, county, and local governmental bureaucracies; prisons; social services; parks and recreation; and the military). Surprisingly, the military made up the majority of the employment in the Government sector, due largely to the five large military bases located in the region, along the Atlantic coastal areas [7].

The Eastern NC Region has a high poverty rate in comparison to the State and the nation, and the rates are even higher for children under 18 years of age. The region has a poverty rate of 16.2 % of the population; 23 % of the children in the region live in poverty and about 17 % of the senior citizens live in poverty conditions. Child poverty rates are 45 percent higher in rural than urban areas of North Carolina [15].

The high poverty rate among minority populations is of equal concern to policy planners.

The poverty rate for rural North Carolina African-Americans is 33 percent, for native American Indians is 22 percent, and for Hispanics is 28 percent. Rural African-Americans have been the hardest hit by the impact of global economic restructuring trends and have been the most difficult to find re-employment after job loss due to meager levels of schooling and/or lack of related job skills [11].

Policy planners emphasize how these disturbing economic trends highlight the degree to which small town communities in eastern North Carolina will have to compete increasingly in the future on a global level for their economic livelihoods and more effectively

plan to stimulate job-creating initiatives that take advantage of community and regionally-located environmental resources and geographic assets.

3. Social / Health / Familial Analysis

As unemployment has increased, incomes have declined, poverty has increased, and there are many people in North Carolina without health insurance. Americans under the age of 65 are expected to arrange for their health insurance with their employer and/or provide for their own health insurance coverage. North Carolina is one of seven states with the greatest number of people under the age of 65 years without health insurance. 1.4 million North Carolinians under age 65 in 2003 had no health insurance; over 761,000 of these live in rural areas [13].

4. Housing Analysis

Many people in eastern North Carolina live in ‘mobile homes;’ that is, homes that are built in factories and intended to be moved by truck from one location to another. Mobile homes accounted for 23 % of total housing units in the Eastern region in 2000, a figure much higher than North Carolina (16 %) and the nation (7.6 %) [7].

5. Educational Analysis

On most indicators, Eastern North Carolina trails the state averages, especially in terms of the percentage of the population with a high school diploma (76 %) or a college degree (16 %). The public school dropout rate (5.5 %) is also higher than the state average of 4.8 % [7].

Recent Rural Economic Development Efforts in Eastern North Carolina

In 2004, a wide assortment of state level organizations, regional policy groups, business entrepreneurs, and university administrators have come together and pledged to work in a more coordinated fashion to stimulate business growth and job creation, especially in the depressed rural regions of eastern North Carolina [10]. With assistance from the North Carolina General Assembly, grant programs were established to help rural communities finance and replace aging town infrastructures (ie., water and sewer systems, transportation, housing, telecommunications networks, local government and community facilities, etc.) and to renovate vacant buildings for use by new businesses, all with an eye for their potential to create jobs and economic stability and growth [9]. As the North Carolina Rural Economic Development Center, Inc. began to administer these grant programs for the NC State Assembly, they held a series of focus groups with elected officials and appointed staff in small towns throughout eastern North Carolina [14]. What they heard from the local leaders was instructive.

These elected officials cited the need to plan strategically for the future but said they were overloaded dealing with just the immediate survival needs of their citizens and emergency fixes for their failing physical infrastructures. The shrinking and changing nature of small town’s tax base, along with an increasing number of unfunded educational and environmental mandates coming from Federal and state level agencies meant they were unable to compete with larger municipalities to attract any of the new startup entrepreneurial businesses or small high tech industries to their rural locales. The town leaders also voiced an urgent need to re-infuse a spirit of small town civic engagement, to increase citizen involvement in town affairs, and to train and educate a new generation of leaders able to deal with the emerging issues of long-range, strategic planning, regional collaboration, and growth management. What they needed, they concluded, was not a «one fits all» standardized program of assistance from state and regional planning boards but «a toolbox of options» from which to choose that would provide them with increased authority and flexibility to raise funds and allocate resources [14]. The words that came up again and again in their conversations with state policy planners highlight their concerns [14]:

<i>Water</i>	<i>Seafood and Aquaculture Industry</i>	<i>Military</i>
<i>Agriculture</i>	<i>Tourism and Hospitality Education</i>	<i>Sense of Community</i>
<i>Manufacturing</i>	<i>Active Adult Retirement Communities</i>	<i>Better Schools</i>
<i>Transportation</i>	<i>New Sewer Systems</i>	<i>High Speed Internet</i>
<i>Housing</i>	<i>New town meeting and work facilities</i>	

In all these discussions with small town leaders, education was cited as the cornerstone of any small town revitalization plans. An educated small town workforce, they thought, would attract more employers and produce higher employment rates with greater salaries. Higher incomes for rural workers would generate higher consumption and local taxes. Moreover, they cited research showing that educated persons tend to enjoy better health which, in turn, increased economic productivity and reduced health care costs. Finally, they pointed out that those with higher levels of education tend to be more active citizens, as measured by community service, volunteerism, and voting rates [5]. Clearly, these small town leaders looked to the university sector to provide them with a new generation of educated citizens who will be willing and able to return to their home communities and function as effective social change agents in eastern North Carolina's small town economic and community revitalization efforts.

East Carolina University: A Vision for Leadership and Service

Located near the center of Eastern North Carolina in Greenville, North Carolina, East Carolina University is a center for education and medicine for communities throughout the Region, as well as a regional center for the performing arts, intercollegiate athletics and sports events, and numerous educational and recreational programs. Ranked among the top ten public regional universities in the South, East Carolina University has a reputation for preparing students for successful careers. However, only in recent years, has there been a concentrated effort by top university administrators to develop a focused strategic plan that identified a distinctive role and commitment for the university to respond to the economic challenges of rural communities 'in crisis' in eastern North Carolina. In August 2007, our Chancellor Steven Ballard announced in an open letter to the university community that ECU had completed the first phase of its strategic plan entitled «ECU Tomorrow: A Vision for Leadership and Service [2]. In his letter, Chancellor Ballard described the plan thusly: «Our new plan provides focus using the '80-20 rule.' About 80 percent of our resources will be devoted to five strategic directions, while 20 percent will be available for great opportunities, new initiatives, and emerging needs of North Carolina» [2]. The five strategic goals articulated were:

- «1. *Education for a New Century* — ECU will prepare our graduates to compete and succeed in the global, technology-driven economy.
2. *The Leadership University* — ECU will distinguish itself by the ability to train and prepare leaders for tomorrow for the east, for North Carolina, and for our nation.
3. *Economic Prosperity* — ECU will create a strong and sustainable future for eastern North Carolina through education, innovation, investment, and outreach.
4. *Health Care and Medical Innovation* — ECU will save lives, cure diseases, and transform the quality of health care for the region and the state.
5. *The Arts, Culture, and the Quality of Life* — ECU will provide world class entertainment, culture, and the performing arts to enhance the quality of our lives» [2].

Then, as if to leave no doubt as to the meaning and significance of these five strategic goals, Chancellor Ballard added, «While we do hundreds of things well, we will have three areas of unusual distinction, quality, and commitment: Service, Student Success, and the Underserved [2]. In the area of service, Chancellor Ballard highlighted the central role that Service Learning would plan in the new ECU strategic plans: «Service is our motto, and... ECU has never been infected by the 'ivory tower syndrome.'...we have over 8,000

student volunteers in service learning experiences each year, and we help dozens of eastern communities each year through the ECU Regional Development Office [2]. In speaking of the goal to ensure student success, Chancellor Ballard identified the enhancement of student leadership programs by embedding them throughout the undergraduate curriculum through a variety of ‘action research’ and ‘applied learning’ initiatives. In addressing the goal to ensure a targeted university focus of resources on the underserved populations, Ballard emphasized: «The (non-profit national level) Education Trust organization identified ECU as a national leader in the success of minority students....We believe we are the university for North Carolina. Our biggest impact occurs for those who are traditionally underserved» [2].

Service Learning and the Concept of ‘Transformative Leadership’

In an effort to publicize even further the new outreach initiatives of East Carolina University, with the permission of the W.K. Kellogg Foundation, Chancellor Ballard had one of their recent publications entitled *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change* printed and distributed to all ECU faculty members with a new «Preface» signed by the all the members of ECU’s top administration [1]. This publication’s central premise, expressed in the «Foreword,» poses one compelling question: «..will the transformation of our society occur merely as an aggregation of ‘conditions’ — global economic trends, markets, and politics — or will it instead represent an expression of our highest values?» [1]. The authors believe that there is a need to rethink leadership practices in American colleges and universities and argue for the application of theories of «transformative leadership» to higher education: They state emphatically, «The problems that plague American society are, in many respects, problems of leadership» [1]. They further explain, «By ‘leadership’ we mean not only what elected and appointed public officials do, but also the critically important civic work performed by those individual citizens who are actively engaged in making a positive difference in the society. A leader, in other words, can be anyone — regardless of formal position — who serves as an effective social change agent. In this sense, every faculty and staff member, not to mention every student, is a potential leader» [1].

Guided by the new strategic directives and the model of ‘transformative leadership’ contained in these reports, East Carolina University has mandated a bold new agenda for the entire university community. If the next generation of rural citizen leaders is to be engaged and committed to transforming local communities across eastern North Carolina, then the institutions of higher education which educate them must be similarly engaged and committed to modelling new collaborative leadership and problem-solving skills in the context of place-based local social change projects throughout eastern North Carolina. A transformative leadership model would have a heightened attention to empowering students «..by helping them develop those special talents and attitudes that will enable them to become effective social change agents» [1].

One such initiative at East Carolina University (i.e., the service learning program) has been designed to develop such ‘empowered’ students, faculty, university administrators, and indeed, an entire university community that is committed, skilled, able, and eager to provide the kind of ‘transformative’ leadership needed to assist in the revitalization of the economic, political, and cultural life of these deteriorating rural towns and communities in eastern North Carolina. Traditionally, students’ classroom role has been narrowly viewed in terms of ‘the learner,’ where students sit, listen, and passively receive course content from a faculty member. The ‘service learning’ program, as it has been developing at East Carolina University, has the potential to profoundly impact students’ learning experiences and their concept of themselves as ‘transformative’ professional educators and local community leaders.

East Carolina University's «Learning to Teach, Learning to Serve» Project

In 2005, 12 colleges and universities in North Carolina came together to create a Federally-funded three-year statewide teacher education consortium entitled «Learning to Teach, Learning to Serve» (hereafter, LTLS) [16]. As a member of this consortium, the East Carolina University College of Education's Department of Curriculum and Instruction has created a taskforce of 10 faculty members to guide the activities of this experimental venture into 'service learning.' During this three-year project, LTLS will enhance preservice teacher education coursework by embedding it with exemplary service-learning activities. The challenge in these experimental courses is to discover how college students can best be engaged in meaningful service to the region's K-12 public schools or child-care organizations while simultaneously gaining new skills, knowledge, and understanding as an integrated aspect of the student's required preservice academic coursework. The project is intended to encourage students to connect their service-learning experiences to their developing understanding of themselves as reflective educators.

Two preservice teacher education courses (i.e, one in Reading and one in Special Education) have been planned for the Spring semester 2008. A series of guided reflective modules are being developed for our Spring coursework that will seek to assess how the students make meaning of their service learning experiences, and in particular, to evaluate the extent to which significant enriched learning and identifiable behavioral change results from the embedded service learning course components. In addition, a small battery of pre- and post-experience assessments will be administered to determine students' responses to the following questions: How does a service learning project that involves tutoring or extended community — based educational activities with minority children and/or children at-risk enhance a teacher's understanding of content-related knowledge and skills? How does a service learning project influence and/or enrich a preservice teachers' sense of self-efficacy related to the course content? What impact does the service learning project have on the student teachers' attitudes toward the importance of further developing their leadership skills and a professional commitment to working with minority and/or at-risk children living in rural poverty environments? [18]. While our experimental undergraduate coursework and projects have not yet been implemented, we are eager to discover the impact, if any, that our service learning experiences have on our next generation of rural teachers.

Summary

While the model of 'transformative leadership' that informs the strategic plans and outreach activities at East Carolina University is, in many respects, an idealized one, none of its underlying principles or goals are beyond the capabilities of any member of the academic community. Indeed, the major obstacle to embracing and implementing such principles is not a lack of resources but rather our own limiting beliefs about our 'appropriate' faculty role within an institution of higher education. This model of 'transformative leadership' challenges us to identify other like-minded faculty colleagues who can support and participate with us in developing and researching the effectiveness of these new collaborative outreach efforts into eastern North Carolina rural towns and communities. The slogan «Think Globally, Act Locally» has indeed been given a renewed and more practical operational mandate as a new generation of rural youngsters in eastern North Carolina come of age and become involved in service learning activities. Hopefully, one day one of the students engaged with me in these service learning activities will come to me and say, «Welcome to My Town...It's a Beautiful Place to Visit, but the Best Place in the World to Live and Work.»

Список использованной литературы

1. Alexander, W. Astin and Helen S. Astin, *Leadership Reconsidered : Engaging Higher Education in Social Change*, Battle Creek. — Michigan : W.K. Kellogg Foundation, 2000.
2. Ballard, Ch.S. *ECU Tomorrow: A Vision for Leadership and Service* // Open Website Letter, 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ecu.edu>
3. DeYoung, A. On Hoosiers, Yankees, and Mountaineers, Phi Delta Kappan / A. De-Young, B.K. Lawrence, 1995. — P. 107.
4. Estes, Ch. *Dislocated Workers in North Carolina : Aiding Their Transition to Good Jobs* / Ch. Estes, W. Schweke, S. Lawrence // North Carolina Justice and Community Development Center. — 2002 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncjustice.org>
5. Foundation for the Renewal for Eastern North Carolina, «A Sense of Place: Creative Communities in ENC,» ENC/Creative Communities Initiative [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.forenc.com>
6. Goodman, P. In N.C., A Second Industrial Revolution; Biotech Surge Shows Manufacturing Still Key to U.S. Economy. — Washington Post. — 2007. — 3 Sept. — Monday [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.Washingtonpost.com>
7. Market Street Services, Inc. *An Economic and Demographic Profile for North Carolina's Eastern Region*. — Atlanta ; Georgia : Market Street Services, Inc. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.nceast.org/visioning/project_reports.htm
8. Matthews, E. *Choices for a New Century: A Report on Sweeping Economic Changes in Rural North Carolina and the Challenges They Pose for Rural People and Communities* // North Carolina Rural Economic Development Center. — 1999 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncruralcenter.org>
9. North Carolina Rural Economic Development Center, Inc., «About the Small Towns Initiative: Restoring Vitality to North Carolina's Small Towns,» NCREDC/Small Towns Initiative [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncruralcenter.org>
10. North Carolina Dislocated Worker Advisory Committee, North Carolina Rural Economic Development Center, *Gaining a Foothold : An Action Agenda to Aide North Carolina's Dislocated Workers*, Raleigh, NC: the Rural Center [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncruralcenter.org>
11. North Carolina Rural Economic Development Center, Inc., «Small Town Trends and Issues,» NCREDC / Small Towns Initiative [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncruralcenter.org>
12. North Carolina Economic Development Center, Inc. «Employment in North Carolina» Rural Data Bank [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.Ncruralcenter.org>
13. North Carolina Rural Economic Development Center, Inc. «Health in North Carolina.» NCREDC/Rural Data Bank [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncruralcenter.org>
14. North Carolina Rural Economic Development Center, Inc., «Voices from the Field: What do Local Leaders Say About Small Towns Needs?,» NCREDC / Small Towns Initiative [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncruralcenter.org>
15. Regional Developmental Services, East Carolina University, *Eastern North Carolina Regional Index 2006*. Greenville, NC: ECU/RDS. — 2007.

16. Shea, Ch. Student Coalition for Action in Literacy Education (SCALE), Learning to Teach, Learning to Serve / Ch. Shea, N. Zeller // East Carolina University's Subgrantee Service Learning Grant Year 2 Project Proposal, 2007.
17. Sher, J. The Battle for the Soul of Rural School Reform: Can the Annenberg Rural Challenge Turn the Tide // Phi Delta Kappan. — 1995. — P. 145.
18. Zeller, N. The East Carolina University Learning to Teach, Learning to Serve Research Project. — 2007.

Н. Зеллер
N. Zeller

**Как привлечь в сельскую школу
и закрепить в ней преподавательские кадры
(Attracting and Retaining Teachers in Rural Schools)**

The Problem of Attracting Teachers in Rural North Carolina

North Carolina is similar to many areas of the United States (and probably to areas of Russia, as well) in one regard: it is facing a critical shortage of teachers. Currently North Carolina needs to hire 10,000 new teachers each year in order to replace the teachers who retire, leave the profession, or who move to another state [14]. In addition, some new teachers are needed to fill teaching positions created either by growth in student populations or by state or local policy decisions to make class sizes smaller.

How does North Carolina meet its annual need for 10000 new teachers? The state's colleges and universities graduate on average 3100 new teachers each year; however, only 2200 of these new graduates stay in North Carolina to teach. The remaining 900 move to other states where perhaps salaries and other conditions are more favorable. In addition, three years after they graduate, only 1400 new teachers are still in the profession in North Carolina. Within *five* years of graduation, half of all new teachers have left the profession [14]. Clearly, the colleges and universities alone cannot solve the teacher shortage problem by means of traditional teacher education programs and policies.

During the past ten years, East Carolina University has initiated several programs designed to put more teachers in the classrooms and help keep them in the profession and in eastern North Carolina. One such initiative is the «Wachovia Partnership East» program, named for a donor, Wachovia Bank, which contributed 1,3 million dollars toward student scholarships for the program. A collaborative initiative involving East Carolina University and community colleges, Wachovia Partnership East consists of four regional consortia designated by geographic proximity to East Carolina University and one virtual consortium, which provides degrees in teacher education through online instruction. The Consortium makes it possible for students throughout eastern North Carolina to obtain an undergraduate degree from East Carolina University without traveling to the main campus. Some students complete the first two years of the program at any one of several partnering community colleges; they then take University courses online or through face-to-face instruction at one of the consortia hub sites or by completing a totally online degree through the virtual consortium. The benefits include discounted tuition, online course delivery, being able to continue to live at home, a small college environment, and access to a University advisor. This program targets low-income, place-bound adults with no tertiary education who have been working primarily as teacher's aids in local schools. The scholarships donated by Wachovia Bank make the cost of the program very reasonable for students.

Another East Carolina University initiative that has an impact on teacher retention is the *Latham Clinical Schools Network*, a partnership between East Carolina University and 31 public school systems in eastern North Carolina. Within the network, there are approximately 435 schools with over 20400 teachers who participate in partnership efforts. The network has been in existence since 1996, when all teacher education programs at East Carolina University were restructured from a 10-week student teaching requirement to a year-long internship. The benefits of the Clinical Schools Network include the collaborative power of 31 public school systems and East Carolina University; high quality field placements for pre-service teachers with trained clinical teachers in diverse public school settings; a shared responsibility for the recruitment, induction, retention, and renewal of teachers in eastern North Carolina; and, authentic clinical experiences in which university faculty, public school faculty, teacher education candidates and public school students can interact. The Clinical Schools Network serves over 500 Senior Interns and 2000 undergraduate practicum students annually. In addition, Awards for Excellence in Teaching Medals and \$1500 cash awards are given to four graduating teachers. Finally, there are training sessions for faculty and clinical teachers, an annual conference for clinical teachers and university faculty, and professional development sessions for clinical teachers and faculty on a variety of topics.

One of the most important initiatives in generating new teachers is through *bending the law* on how teachers are licensed. The State of North Carolina and local school systems have worked together to provide «alternative licensure,» a method of credentialing and transforming professionals from other areas into teachers. This program is referred to in North Carolina as «Lateral Entry»; and «NC Teach» is a special version of Lateral Entry. Thus, there are three routes to a teaching career in North Carolina. They are briefly described below.

- The first route is by means of a *regular*, accredited, baccalaureate-level college- or university-based teacher education program.

- The second path is through the *Lateral Entry alternative licensure program*-- Lateral Entry is a sink-or-swim route to teaching that allows qualified individuals to obtain a teaching position and begin teaching immediately, while earning a license as they teach. Lateral Entry teachers must complete specific courses towards licensure within a limited period of time. To be considered for Lateral Entry, individuals must have a bachelor's degree from an accredited college or university.

- The third choice is a *special alternative licensure program*. The *NC Teach* program in North Carolina is one such special alternative method of preparing new teachers. NC Teach focuses on recruiting, preparing, and supporting high quality, mid-career professionals who want to enter teaching through an alternative licensure route. NC Teach is a year-long program, beginning with five weeks during the summer of instruction in essential teaching skills. It is designed for persons who have less than one year of teaching experience or who plan to teach while earning a license. Students must complete 12 semester hours of post-graduate work.

Finally, *distance education* is an effective method for East Carolina University to reach out to teachers in remote rural areas. The College of Education currently offers master's degrees by means of online instruction (either completely or primarily) in the following areas: elementary education, English education, history education, middle grades education, reading education, and special education. Many undergraduate courses are offered online as well. A great deal of thought has gone into the development of distance education at East Carolina University. We found that much research points to the need for *interaction* as well as *independence* [12]. As a result, East Carolina University has developed a «cohort» system for its online master's degree programs. The cohort model, where a group of about twenty students moves through a masters program together, provides an opportunity

for students to interact with each other throughout their program, as well as to interact with the teacher and with the course content. These cohort programs are so popular with schools systems in remote rural areas that in some cases entire cohorts of teachers are being supported financially by their school systems or consortia to pursue post-graduate education.

Teacher Retention

Because the need for teachers has mushroomed out of control across the USA, and especially in rural areas, researchers have attempted to identify factors related to teacher retention. Everyone assumes that *inadequate pay* is the main reason North Carolina has trouble attracting and retaining teachers in its rural schools. And in fact Hanson, et al. (2004) found that higher teacher pay increases the likelihood that a person will continue to teach. Teachers' salaries in North Carolina are low: for example, salaries for first-year teachers in North Carolina, at \$27944 a year, make the State rank 39th out of 52 states in first-year teacher pay. A 2004 survey revealed, however, that *poor working conditions* and *lack of administration support* are even more significant factors in teacher dissatisfaction than low salaries.

North Carolina has taken steps to improve the salary conditions for teachers. From close to the bottom nationally in terms of teacher pay, North Carolina has risen to 24th in the nation with an average teacher salary of \$43343 a year (for all teachers). In addition, some local school boards offer new teachers «signing bonuses»—a one-time payment of up to \$1200 to lure teachers to their area. Signing bonuses for some specialties are higher than for others; for example, teachers of math and science are in high demand, as well as those in special education. Some local school boards have also provided housing assistance, which in some cases consists simply of providing a list of available apartments and houses, but in other cases involves helping new teachers with their moving costs, start-up housing costs, or even subsidizing their rents and mortgages.

National research concurs with that of North Carolina, revealing that working conditions and administrative support are significant factors in teacher retention. Among related factors studied have been the role of the principal and the administration in general, which encourages and promotes teachers' ideas [4; 8]. Closely related is the factor of mentoring or counseling [2; 4; 7; 8]. Inman and Marlow also found that collegiality and positive attitudes about teachers in the community are related to teacher retention. Johnson and Birkeland identify both school support and success with students as positive factors in retention [10]. Other factors explored in studies about teacher retention include school facilities. Buckley, et al. found that the quality of school buildings in Washington, D.C. was an important predictor in teacher's decisions to leave their positions, even when controlling for other variables [3].

Induction of new teachers and mentoring are issues of great concern to the East Carolina University College of Education. A teacher induction program is designed to transform new teachers into competent professionals in the classroom and help them develop an understanding of the local school, community and cultures. Currently, a small number of faculty members from the College of Education are collaborating with teachers in the local school system; this group is one of seven such teams in the USA to establish a mentoring program for teachers in local schools. The model they will implement boasts a teacher retention rate of up to 95 percent in some districts. As a result of the training, a lead mentor for each school will provide consultations and training to their colleagues, training which is designed to build mentor capacity as well as advancing mentoring skills within the school system.

According to two Australian researchers, it is also possible to use the internet to support new teacher induction [6]. A range of internet-based resources and communication technologies can be employed to provide support for teachers in rural schools. Possible internet strategies to support induction might include discussion boards and chat rooms for

discussing issues of importance and providing a forum where new teachers may ask advice from experienced teachers. The internet can also serve as a network for a list of contacts of organizations and groups who can assist new teachers, as well as provide videos of master teachers at work, links to online journals, newsletters, databases, conference websites and other online resources, documents and papers relevant to the profession, resources such as lesson plans, and answers to frequently-asked questions (FAQs).

A recent study of successful rural schools in the USA identified four key components of success [3]. These included leadership, instruction, professional community and school environment. In terms of *leadership*, a shared mission and goals was deemed important, as well as the principal serving as a change agent and as an instructional leader. Individualization of instruction and instructional resources were identified as key elements in *instruction*, along with the use of data and assessment, programs for special needs students, programs for non-native speakers of English, and supports for learning (such as academic policies and structures). The *professional community* covered teacher recruitment, teacher retention, teacher collaboration, and teacher involvement in leadership. And, the *school environment* involved setting high expectations for all students, involving parents, establishing safe, drug-free schools, and maintaining discipline. Additional factors related to success in rural schools were found to include high expectations both for student and teacher performance, focus on student learning, professional development for teachers, alignment of the curriculum with assessment, and maintaining a supportive relationship with the community. With regard to the community, the authors make the following comment about one of the small, rural schools they studied (Julesburg Junior-Senior High School in Colorado, a school with only 124 students):

Due to the small size of the town, many teachers and administrators play multiple roles within the community through a variety of civic organizations. Principals and teachers said that this gets school personnel connected with the community, which aids teacher retention, and helps create a feeling of trust and support between the community and the school. As with other rural towns, some feel that the town would not exist without the school; one community member said,

‘This [school] is the heartbeat of this community. [emphasis mine] If these doors shut and didn’t open again ... this town would just sort of wither away.’

At the same time, the school relies heavily on the community for financial ... support and student internships. One teacher also mentioned that the community tends to support the school’s goals and provide good parenting for their children, and ‘without that schools wouldn’t be successful’.

Special Opportunity for Children in Rural Areas: One Laptop Per Child Project (OLPC)

Engineers at the Massachusetts Institute of Technology (MIT) have developed a laptop computer designed to sell eventually for \$100 — or perhaps, in two years, even \$50. Their achievement represents a technology that could revolutionize how the world’s children are educated. The goal is to provide children around the world with new opportunities to explore, experiment, and express themselves [15].

The One Laptop Per Child project is an effort to create an innovative, extremely low-cost, highly-durable laptop computer for children in developing countries. Obviously, teachers of children with these computers will benefit from them as well. The unit weighs only 1.4 kilograms, runs on a battery that can be recharged by solar power, and when plugged into an electric outlet, draws very little power. The screen is visible in bright sunlight, and the computer comes loaded with educational software ready for student use. The first model, the «XO,» began production in September 2007. On November 12, it will be possible for anyone to buy two of these computers for \$400: one they must donate to the project; the other, they may keep [15].

Recommendations for Attracting and Retaining Teachers in Our Rural Schools:

Having reviewed both recent research on attracting and retaining teachers in rural schools and also innovations in our field that could affect the supply and quality of teachers, I offer the following recommendations for the purpose of discussion.

1. We must improve working conditions for teachers in rural schools.
 - We should develop a supportive relationship with the community: help our schools become «the heartbeat of the community».
 - We need to develop a supportive relationship with local business and industry.
 - We must provide sufficient resources and materials, where possible.
 - Convince local communities, including businesses, to claim, identify with, and take pride in «their schools» (and then ask them for help).
 - Involve parents in school support efforts, such as fund-raising events, tutoring children, or guiding troubled children (*the vospitatel*).
 - Investigate, and if possible, participate in, the One Laptop Per Child Project.
 - We need to provide for a safe working environment and strengthen administrative support for teachers.
 - Help school directors to set high expectations regarding student behavior in the school.
 - Help director to support teachers with student discipline problems.
 - Help school focus on improving student motivation.
 - We should make appropriate and fair teaching assignments.
2. We must help improve teacher's salaries.
 - We can collect salary data; then compare local salaries with those of other regions.
 - We should advocate with local and federal policy-makers on behalf of teachers.
 - We can conduct public relations efforts to get parents and other residents to support raising teachers' salaries.
 - We should encourage schools to compensate teachers fairly, based on merit.
 - We might investigate and implement other appropriate compensation strategies, such as:
 - one-time signing bonuses;
 - housing assistance (provide housing information, start-up costs, moving costs), and/or;
 - professional development opportunities.
3. We must make sure teachers view their contributions as critically important to their school's success.
 - We can easily involve teachers in school improvement efforts.
 - We can increase teachers' influence in schools.
 - We can let teachers take part in school decision-making.
4. We should provide meaningful professional development opportunities for our teachers.
 - We should develop induction programs; and, provide mentors for new teachers.
 - We can investigate peer coaching.
 - We should try to find support for post-graduate education for teachers.
5. We should look at the possibility of utilizing our retirees (who may be only 55) and pre-retirement-age adults for teacher education. Elders have much experience and knowledge to share with us. We need to draw on it.

Who are «WE»? Who is responsible for attracting & retaining teachers in rural schools?

Ironically, Russia is uniquely able to answer this question (and help us) because of its distinctive history in human collaboration. According to Alexander Herzen, the *obshchina*, for example, is a unique feature distinguishing Russia from other countries.

Further, the *obshchina* is symbolic of the spiritual unity and internal co-operation of Russian society. It is interesting that the Russian word for collaboration (*sotrudnichestvo*), does not carry the negative connotation that it so often has in English. Consequently, the answer to the question as to whose responsibility it is to provide teachers for rural schools is, broadly speaking, a Russian-style *collective*, consisting possibly of the following entities:

- Federal Ministry of Education/US Department of Education;
- Oblast school system/NC Department of Public Instruction;
- Ryazan State University/East Carolina University;
- Other tertiary institutions?/North Carolina Community Colleges;
- Local schools/local «school boards»;
- Local community leaders and elders, businesses, and organizations (the same);
- Russian Orthodox Church (church and state are separate in USA);
- School directors/school principals;
- Parents (the same);
- Teachers themselves (the same).

As Russians and Americans *together* face the problem of staffing rural schools, perhaps we will find that we can draw on each other's strengths for a solution.

Список использованной литературы

1. Barley, Z. Rural school success: What can we learn? / Z. Barley, A. Beesley // Research in Rural Education. — 2007. — № 22 (1). — P. 1—16.
2. Brown, S. Working models: Why mentoring programs may be the key to teacher retention // Techniques: Connecting Education and Careers. — 2003. — № 78 (5). — P. 18—21.
3. Buckley, J. Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington / J. Buckley, M. Schneider, Y. Shang // Teachers College Record. — 2005. — № 107 (5). — P. 1107—1123.
4. David, T. Beginning teacher mentoring programs: The principal's role // Science Teacher Retention: Mentoring and Renewal ; Arlington, VA : National Science Teachers Association, 2003. — P. 145—154.
5. Hanson, M.L. Relative Pay and Teacher Retention: An Empirical Analysis in a Large Urban District. A report of the National Science Foundation / M.L. Hanson [et al.]. — Arlington, VA, 2004.
6. Herrington, A. Web-based strategies for professional induction in rural, regional and remote areas / A. Herrington, J. Herrington. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.aare.edu.au/01pap/her01711.htm>
7. Hoerr, T.R. Meeting new teachers' personal needs // Educational Leadership. — 2005. — № 62 (8). — P. 82—84.
8. Inman, D. Teacher retention: Why do beginning teachers remain in the profession? / D. Inman, L. Marlow // Education. — 2004. — № 124 (4). — P. 605—614.
9. Johnson, S. The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness. Best Practices NEA Research Working Paper, 2006.
10. Johnson, S.M. Pursuing a «sense of success» : New teachers explain their career decisions / S.M. Johnson, S.E. Birkeland // American Educational Research Journal. — 2003. — № 40 (3). — P. 581—617.
11. Levy, C. Orthodox Church is back in Russia's public schools: Move sparks backlash among secular, Muslim, Jewish groups // New York Times. — 2007. — 23 Sept.
12. Moore, M. Three types of interaction // The American Journal of Distance Education. — 1989. — № 3 (2).

13. Zeller, N. Role of preparation in teacher retention. Educational Policy / N. Zeller, G. Zhang. — 2007.
14. Center says shortage of teachers an impending crisis-state action needed. North Carolina Center for Public Policy Research // Retrieved. — 2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ncppr.org/Teachershortage.pdf>
15. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.laptop.org/>



Р а з д е л VIII

В ПОРЯДКЕ ДИСКУССИИ

Н.В. Ковтун

**Метод изучения реального опыта как способ сближения
качественных и количественных методов исследования
в курсе методики преподавания иностранных языков
на факультетах начальных классов**

В современной литературе много говорится о необходимости, возможности и пользе раннего начала обучения иностранным языкам (далее — ИЯ) (Т.Л. Алексеева, Ш.А. Амонашвили, М.З. Биболетова, Т.В. Бузмакова, Н.В. Добрынина, Е.А. Глухарева, Е.А. Ленская, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, О.В. Русакова, Т.А. Чистякова, В.В. Шебедина). Существует большое количество удачных и неудачных попыток обучения ИЯ в дошкольном возрасте, однако современное обучение дошкольников ИЯ представляет собой метод проб и ошибок, когда ни положительный, ни отрицательный опыт практически не обобщен, не проанализирован, не изучен и не представляет собой принципиальной ценности для преподавателя, так как на него невозможно опереться в работе. Отсутствие научно обоснованного метода изучения и обобщения подобного индивидуального опыта обучения дошкольников влияет на успешность развития методики преподавания ИЯ в вузе. Поскольку обучение дошкольников является чаще всего индивидуальной практикой (обучением на дому), любой количественный анализ становится практически невозможным. В данной статье мы попытаемся объяснить, почему отдаем приоритет качественному методу исследования методики обучения дошкольников. С другой стороны, наше исследование не исключает применение количественных методов, например, использования анкеты для сбора социологических данных, выражающих отношение к раннему началу обучения ИЯ представителей различных социальных групп. Однако только качественный анализ даст возможность провести всестороннее изучение точек зрения всех участников учебного процесса (ребенок, преподаватель, родители) и сделать исследование более гибким.

Рассмотрим два основных метода, применимых к исследованию социальных процессов, к которым можно отнести и образование: качественный и количественный. Хотя однозначного понимания этих терминов в литературе нет, и четкая граница между подходами отсутствует, можно сказать, что основные различия между ними заключаются в видах и способах сбора и анализа информации об изучаемых объектах, что показано в таблице 1 [2, с. 62].

Таблица 1

Сравниваемые характеристики	Качественный подход	Количественный подход
Виды и способы сбора информации	Неформализованные (мягкие) способы (полужформальные, фокусированные интервью, метод фокус-групп, метод изучения частных случаев (case-study), метод изучения дневников, биографий и т.д.)	Использование формализованной (жесткой) анкеты, статистических данных и др.
Способ изложения данных	Преимущественно вербальный	Преимущественно цифровой
Природа исследования	Познавательная и индуктивная	Дедуктивная и призванная подтвердить уже имеющиеся данные
Эпистемологические допущения	Рассмотрение феномена в аутентичном контексте (т.е. в реальных условиях его существования), где исследователь сам может участвовать в процессе, являясь его частью	Данные должны быть получены сторонним наблюдателем, количественное измерение ограничено по своей природе и рассматривает лишь незначительную долю действительности, которая не может дробиться и изучаться по частям без потери целостности, универсальности и значимости самого феномена [2, с. 101]
Гибкость	Глубокий детальный анализ феномена с учетом всех непредусмотренных фактов позволяет не только получить ответы на предварительно поставленные вопросы, но и объяснить имеющиеся отклонения	Приводит статистические данные, о том, что не соответствует общему ходу исследования и может рассматриваться как статистическая погрешность
Основные операции	генерирование и обобщение	«Деление и категоризация» [1, с. 34]

Представителю качественного подхода для понимания процесса или явления необходимо стать частью процесса и на собственном опыте убедиться что собой представляет этот процесс и каковы механизмы его организации и функционирования. В условиях обучения ИЯ в домашних условиях исследователю либо самому придется выступать в качестве обучающего, либо постоянно присутствовать на занятиях. При этом, как отмечает А. Штраус, необходима определенная гибкость в исследовании, чтобы реагировать на непредвиденные изменения в учебном процессе по мере ознакомления с объектом изучения [9]. Кроме того, представители качественного подхода оперируют различными онтологическими допущениями, не считают действительность унитарной, существующей независимо от частного восприятия. Поскольку каждый исследователь воспринимает мир со своей точки зрения, то и его опыт постижения действительности персонифицирован. Если при проведении исследования это не принимается во внимание, нарушается фундаментальное видение индивида. Сам исследователь, будучи уникальным, как и любой человек, имеет свое представление о действительности, которое влияет на объективность суждений при сборе, изложении и интерпретации фактов. Детальное описание исследования в русле качественного подхода имеет свои достоинства и недостатки. Возможность подобного описания всех ступеней процесса позволяет учитывать малейшие нюансы изменения ситуации, которые неизбежно оказывают влияние на исследование, поэтому качественный подход используется для изучения сложных и деликатных вопросов (веры, наказания и поощрения, возникновения и исправления ошибок и так далее), когда не может быть предусмотрен весь спектр ответов, реакций и моделей

поведения. Иными словами, *качественный подход* — это не просто детальное описание или обобщение фактов, но и выдвижение гипотез.

Когда речь идет о непосредственном процессе рассмотрения в границах конкретной социологической проблемы и особенностях методов ее изучения, количественный подход является одним из условий проведения исследования. С другой стороны, в последние годы произошло изменение отношения к противопоставлению количественного и качественного подходов, что нашло отражение в работах Ю.Н. Толстовой, Е.И. Масленниковой, которые приходят к выводу, что эти подходы не только не противоречат, но и дополняют друг друга [2]. Современные ученые предполагают, что наука идет по пути, где пересекается «качественное» с «количественным», рождаются новые приемы исследования, не укладывающиеся ни в «количественные» ни в «качественные» рамки. «Лежащие в основе «качественно-количественного» деления исследовательских стратегий принципы социологического реализма (количественный подход) и социологического номинализма (качественный подход) являются идеальными типами и нужны для теоретической систематизации подходов» [2, с. 109]. Исследователь, искусственно поставленный в ситуацию выбора между качественным и количественным, на практике вынужден осуществлять процедуру сближения данных направлений, понимая, что эффективность применения той или иной стратегии исследования напрямую связана с его целями и назначением, особенностями изучаемого объекта, а также степенью разработанности проблемы.

Основа проведения качественного исследования — качественный подход, независимо от того, имплицитно или эксплицитно он описывает цель и ступени проведения исследования, роль исследователя, методы сбора данных, основывается на реально существующих явлениях и событиях, которые изучаются в своих естественных условиях [7]. Представители качественного подхода считают, что одновременно существует множество различных точек зрения на окружающую действительность, но ни одна из них не является абсолютно достоверной. Различные интерпретации действительности становятся объектом исследования, всегда зависящего от опыта индивида и от условий его реализации. Множество мировосприятий дает исследователю возможность сопоставлять и сравнивать, что может привести как к глобализации выводов, так и к выявлению уникальных явлений, событий, объектов.

Дж. Максвелл называет пять целей, для достижения которых наиболее применимы качественные исследования [8]:

- понимание участниками исследования событий и действий, в которые они вовлечены и своей роли в их реализации;
- понимание конкретных условий деятельности и их влияния на саму деятельность и ее результаты;
- фиксация непредусмотренных результатов и выдвижение гипотез, их объясняющих;
- понимание тех процессов, внутри которых реализуется деятельность или происходят события;
- объяснение причинно-следственных связей.

К основным категориям качественного исследования относятся:

1. Интервью, которые включают как частные (один на один), так и групповые опросы (фокус-группы). Информация может фиксироваться любым способом (стенография, аудио\видео запись, письменные заметки). От прямого наблюдения интервью отличается характером взаимодействия. Цель — тщательно изучить мнения опрашиваемых о том или ином феномене или процессе.

2. Прямое наблюдение, отличающееся отсутствием непосредственного контакта между исследователем и респондентом. Прямое наблюдение включает в себя весь спектр исследований от случаев, когда исследователь на некоторое время погружается в другую культуру или социальную среду, до фотографий, регистрирующих особенности объекта или явления.

3. Изучение уже существующих документов (сюда не относятся записи интервью, сделанные в ходе исследования): книги, периодика, web-сайты, мемуары, отчеты и так далее.

Качественный подход предполагает использование методов, перечисленных в таблице 2.

Таблица 2

Метод	Цель	Преимущества	Недостатки
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Опросные листы, анкеты	Необходимо быстро и легко собрать большой объем информации у некоторого количества людей, обеспечив их анонимность	<ul style="list-style-type: none"> — анонимность; — легкость сравнения и анализа; — возможность получения большого количества данных; — дешевизна; — возможность составления по аналогии 	<ul style="list-style-type: none"> — не дает полной картины; — не рассматриваются непредусмотренные варианты; — не исключается влияние на ответ побочных факторов (формулировка, характер и последовательность вопросов, длительность анкеты и т.д.); — не дает возможности последующего уточнения ответов; — не учитывает индивидуальность респондента
Интервью	Используется при необходимости детально исследовать чей-либо опыт или получить ответ на дополнительные вопросы после анкеты	<ul style="list-style-type: none"> — полный объем и глубина информации; — установление отношений между исследователем и респондентом; — гибкость и индивидуальная направленность 	<ul style="list-style-type: none"> — временные затраты; — сложность анализа и сравнения; — возможность искажения ответов
Обзор литературы	Установить проблемные и исследованные зоны, выяснить принцип действия без вмешательства в процесс	<ul style="list-style-type: none"> — получение современной и исторической информации; — невозможность вмешательства и прерывания процесса; — существование данных в готовом виде; — объективность данных; — четкое осознание области сбора данных 	<ul style="list-style-type: none"> — временные затраты; — отсутствие полной информации; — негибкий способ сбора данных, поскольку они ограничены, тем, что описано в литературе
Наблюдение	Необходимость сбора данных о том, как осуществляется процесс	<ul style="list-style-type: none"> — процесс рассматривается в реальных условиях своего существования; — легко адаптируется к изменяющимся условиям 	<ul style="list-style-type: none"> — сложность в интерпретации увиденного; — сложность категоризации результатов; — возможность влияния на поведение участников

1	2	3	4
Групповой опрос с фиксацией и категоризацией ответов (focus study)	Изучить реакцию групп людей на опытные данные или предложения; исследовать общепринятые точки зрения	— быстрый и надежный способ сбора общих впечатлений и мнений; — возможность получения, как новых данных, так и направлений исследования; — выявление противоречий	— трудность анализа ответов; — технические трудности одновременной работы с 6—8 людьми; — взаимовлияние респондентов; — субъективность восприятия исследователя
Case study	детальное понимание и отображение индивидуального опыта реализации процесса; всестороннее изучение процесса через сопоставление различных способов его реализации	— полное изучение индивидуального опыта осуществления процесса на всех этапах; — яркий способ презентации; — возможность использования всех вышеперечисленных методов	— дает представление о глубине, а не о широте проблемы [7, с. 17]; — материальные и временные затраты; — зависимость результатов от объективности исследователя

Как видно из таблицы, практически все методы требуют больших временных затрат, изучают конкретные явления, мнения и впечатления реальных людей, их практический опыт в определенной области деятельности, однако, ни один из методов не обходится без недостатков.

Для изучения ситуации, сложившейся с ранним обучением детей ИЯ, не может быть признан адекватным ни один из широко используемых современных методов исследования в силу отсутствия инфраструктуры учреждений с функцией обучения ИЯ детей 4—6 лет. Поэтому в данных условиях мы считаем наиболее целесообразным применение метода, который за рубежом получил название «Case Study», который, на наш взгляд, следует переводить как «метод изучения реального опыта» (далее — МИРО). Этот метод определяется одним из его разработчиков Р.К.Йином как «эмпирическое исследование, которое рассматривает современный феномен в его реально существующем контексте в условиях, когда границы между феноменом и контекстом неочевидны и в котором используется множество разноплановых источников» [12, с. 67].

МИРО предполагает использование аналитического обобщения в качестве основного способа анализа полученной информации.

Как видно из таблицы 2, данная исследовательская стратегия предусматривает применение самых различных методов, и даже необязательно качественных. Деятельность исследователя заключается в том, чтобы охватить как можно больше источников информации, собрать как можно больше фактов и доказательств, понять, что в действительности произошло и попытаться дать объяснение происходящему с помощью научного обобщения. «Исследователь участвует, открыто или скрыто, в повседневной деятельности в течение достаточно долгого периода времени, наблюдая за тем, что происходит, слушая что говорится, задавая вопросы и фактически собирая все возможные данные, для того, чтобы решить проблемы, которые его интересуют. Это одна из основных форм социального исследования, потому что он отражает человеческую жизнь во всей своей сути» [5, с. 3].

МИРО — это больше, чем отдельный метод, поскольку он один дает возможность комбинировать все качественные методы и нивелировать их негативные стороны, является методом, интегрирующим данные, полученные с помощью других методов, в единое целое с их последующим анализом, классификацией и оценкой,

поэтому МИРО является комбинированным методом со свободным сочетанием компонентов.

МИРО имеет целый ряд положительных сторон:

- вовлеченность в исследование всех участников процесса (детей, учителей, родителей, гувернеров);
- ответы на вопросы, поставленные жизнью, даже если отсутствует теоретическое обоснование;
- проведение исследования в естественных условиях существования проблемы;
- изучение точек зрения практиков, имеющих определенный опыт;
- компактность, экономичность, универсальность;
- возможность экстраполировать выводы на весь процесс после соответствующей экспериментальной проверки;
- гибкость, возможность смены акцентов в ходе продвижения исследования;
- возможность индивидуального подхода;
- невозможность точного прогнозирования результатов, что в свою очередь может привести к появлению новых направлений исследования.

МИРО опирается на современные социологические методики, что также говорит в его пользу. Этот метод позволяет подойти к явлению раннего начала обучения ИЯ многосторонне, давая возможность исследовать его с точки зрения психологии, физиологии, лингвистики, методики, педагогики.

Однако МИРО имеет ряд недостатков и ограничений:

1. Непредсказуемость результатов, то есть существует возможность, что в ходе исследования мы можем не получить ответов на поставленные вопросы.
2. Субъективность метода, так как результаты во многом зависят от личности исследователя, его объективности и добросовестности.
3. Необходимость применения дополнительных методов для проверки данных МИРО.
4. Трудность обобщения результатов, как одно из наиболее часто встречающихся ограничений использования МИРО. Однако Р. Йин справедливо возражает, что сначала нужно определить характер обобщений [12]. При применении МИРО они будут не статистическими (от единичного случая до всех подобных явлений), а аналитическими (использование одного или нескольких явлений для иллюстрации, представления или выдвижения гипотезы).
5. Упрощение или излишнее усложнение ситуации, что приведет к ошибочному восприятию читателем сложившегося положения дел [5]. Профессионально выполненные сбор данных, их анализ и отчет снизят вероятность подобного исхода, хотя для МИРО типично, что восприятие и интерпретация информации идут помимо исследователя, который должен избегать вопросов, связанных с частотностью и количеством, так как МИРО не располагает технологией сбора подобных данных. Кроме того, любые цифры, особенно процентные отношения, могут создать неверное представление о явлении, событии, феномене [10].
6. Трудоемкость, интенсивность и длительность процесса. Для его проведения требуется как минимум год [11], однако количество «фальстартов» и непродуктивных исследований снижается за счет тщательного планирования, четкой формулировки вопросов и ответственного отношения к сбору данных.
7. Данные, полученные в ходе МИРО, слишком подробны, объемны и запутаны для практиков, однако, представляя результаты своей работы, исследователь волен сократить этот объем.

Недостатки присущи каждому методу, и выбор той или иной стратегии зависит от поставленных целей и возможностей исследователя.

Таким образом применение МИРО могло бы стать одним из инструментов исследования практического частного опыта раннего обучения ИЯ. Полученные в ходе него данные помогли бы определить наиболее благоприятные условия обучения ИЯ, объем и качество изучаемого материала. В применении к проблеме обучения ИЯ дошкольников МИРО призван исследовать, почему (причины) и как (условия) происходит обучение ИЯ дошкольников. При этом сбор и фиксация полученных данных должны происходить в естественных условиях реализации дошкольного обучения ИЯ с точки зрения конкретных участников процесса: педагогов, детей и родителей. Таким образом, учителя-практики могут получить необходимые рекомендации по организации обучения ИЯ дошкольников.

Список использованной литературы

1. Семенова, В.В. Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию. — М. : Добросвет, 1998.
2. Толстова, Ю.Н. Качественная и количественная стратегия. Эмпирическое исследование как измерение в широком смысле / Ю.Н. Толстова, Е.В. Масленникова // Социс. — 2000. — № 10. — С. 160.
3. Cresswell, J.W. Research design: qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks. — Calif., 1994.
4. Guba, E.G. Competing Paradigms in Qualitative Research / E.G. Guba, Y.S. Lincoln, 1981.
5. Hammersley, M. Ethnography Principles in Practice Ethnography / M. Hammersley, P. Atkinson. — L. : Rout ledge, 1983.
6. Kirkwood, T.F. Teaching from a Global Perspective: A Case Study of Three High School Social Studies Teachers. — Florida International University, 1995. — P. 309.
7. McNamara, M.J. Self-assessment activities: Towards autonomy in language learning / M.J. McNamara, D. Deane // TESOL Journal. — 1995. — № 5. — P. 1.
8. Maxwell, J.A. Designing a Qualitative Study // Handbook of Applied Social Research Methods / L. Bickman, D.J. Rog. — Thousand Oaks, CA : Sage, 1998.
9. Strauss, A. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques / A. Strauss, J. Corbin // Newbury Park. — 1990.
10. Williams, C.L. Case Studies and the Sociology of Gender // A Case for the Case Study / J.R. Feagin, A.M. Orum, G. Sjoberg. — The University of North Carolina Press, 1991.
11. Winegardner, E. Karen The Case Study Method of Scholarly Research, 2001.
12. Yin, R.K. Case Study Research: Design and Methods. — 2nd ed. — Thousand Oaks, CA : Sage, 1994.

А.В. Кулешов

Опыт разработки русско-английского идеографического словаря

Порядок и связь идей те же,
что порядок и связь вещей

Б. Спиноза

Овладевая иностранной лексикой годами, многие люди продолжают испытывать трудности, встречаясь с оригинальной иностранной литературой и тем более звучащей речью. Отчасти это происходит из-за того, что словарный запас остается неполным из-за пробелов в знании лексики в какой-либо области.

Автором данной статьи разработан черновой вариант русско-английского идеографического словаря, предоставляющего возможность охватить весь смысловой спектр языка.

Выбрав определенную тему, пользователь имеет возможность ознакомиться с самыми разнообразными лексическими группами, относящимися к данной теме, в русском и английском языках, включая слова синонимы, антонимы, устаревшие слова, неологизмы, фразеологизмы и так далее. Таким образом, данный словарь позволяет регулярно освежать знание лексики по всем темам, а также сосредоточиваться на областях, наиболее необходимых в конкретной практической деятельности.

Словарь может эффективно использоваться как обычный русско-английский словарь. Отличие от существующих русско-английских словарей заключается в объединении в одной словарной статье русских однокоренных слов, в более четком разделении значений, а также в большем количестве вариантов перевода.

Пользователь достаточно быстро найдет нужное значение слова и перевод (или варианты перевода) в электронном виде словаря. В печатном издании поиск будет медленнее, чем в обычном словаре, поскольку сначала нужно будет найти слово в алфавитном указателе, посмотреть номер статьи и затем открыть нужную страницу, но, с другой стороны, благодаря более четкому разделению значений словарные статьи даже крупных понятий сравнительно небольшие и позволяют быстро найти нужное значение.

Для облегчения поиска нужного значения в печатном издании в алфавитном указателе рядом со словом могут находиться варианты значений данного слова с указанием ссылок.

В электронном виде словарь может переключаться из режима идеографического словаря в обычный словарь, чтобы не отвлекать внимание пользователя на лишние детали.

Вернемся к идеографии. Темой можно считать название любого раздела словаря. Вся лексика распределена по семи томам. Тома подразделяются на главы. Главы, в свою очередь, подразделяются на группы понятий. Понятия, содержащиеся в группе, являются названиями лексических рядов, которые состоят из ключевых слов. Таким образом, классификация представляет обобщения четырех уровней (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровень обобщения	Примеры элементов структуры словаря	Название элементов	Примечание
1	2	3	4
	Зима — <i>winter</i>	Слово и перевод	
1.	Зима — <i>winter</i> ; середина зимы — <i>midwinter</i> ; зимний — <i>brumal, hibernal, winter(ly), wintry</i> ; зимовка — <i>wintering</i> ; зимовать — <i>winter, hibernate</i> (в теплом климате — о людях); зимующий — <i>wintering</i> ; перезимовать — <i>overwinter</i> ; зимовщик — <i>winterer</i> ; приспосабливать к зимним условиям — <i>winterize</i> (разг.)	Смысловая ячейка	Зима — ключевое слово, являющееся названием смысловой ячейки
	Сезон, время года, зима, весна, лето, осень, летоисчисление, календарь, неделя, понедельник и т.д., месяц, январь и т.д., квартал, дата (число месяца)	Лексический ряд	Содержит группу смысловых ячеек, объединенных понятием, являющимся названием лексического ряда

1	2	3	4
2.	Единицы времени, календарь, хронология	Группа понятий	Объединяет названия лексических рядов
3.	Время	Глава	
4.	Общие отношения	Том	

В общем виде глава «Время» выглядит следующим образом:

Время:

1. Единицы времени, календарь, хронология:

— время, секунда, минута, час, сутки, день, равноденствие, вечер, ночь, год, двухлетие, трехлетие и так далее, век, столетие, двухсотлетие и так далее, тысячелетие;

— весна, лето, осень, летоисчисление, календарь, неделя, понедельник, вторник и так далее, месяц, январь, февраль и так далее, квартал, дата (число месяца);

— хронология, хроника, летопись, эпоха, эра, когда, однажды, всегда, никогда, иногда.

2. Настоящее, прошедшее, будущее:

— настоящее время, современность, сегодня;

— прошлое, бывший, прежний, прежде, былой, тогда (в то время), ретроспекция, ретроград, канун, вчера, только что, недавно, старина, давность, незапамятный;

— футурология, будущее время, грядущее, предстоять, впредь (в будущем), завтра, скоро, вскоре.

3. Хронометраж, трата времени, длительность, мгновение/вечность, срок:

— хронометраж, метроном, часы, время дня, сверка часов, часы работы (в учреждении и тому подобное);

— расход (времени), трата времени, времяпрепровождение, расписание, расчет времени, режим, пунктуальность;

— длительность, продолжительность, промежуток времени, некоторое время, временный характер, на время, короткое время, недолго, долгое время, долго, период (времени), пора (период времени), течение времени, в течение, проходить (о времени и тому подобное), со временем, быстротечность, мимолетность, скоротечность, тянуться (о времени);

— мгновение, миг, момент, данный момент, сейчас, теперь, как только, едва, сразу, немедленно, вечность, увековечение, долговечность, преходящий, эфемерный;

— срок, короткий срок, долгий срок, истечение срока, отсрочка, задержка, проволочка, затягивание, продление, пролонгация, отлагательство, откладывание, безотлагательность, срочность, настоятельность, неотложность, экстренный, незамедлительность, приближение (какого-либо события), наступление (какого-либо события), приход (какого-либо события).

4. Скорость, опережение/отставание, преждевременность/запоздывание, спешка/медлительность:

— скорость, темп, ход (скорость), ускорение, торможение, быстрота, молниеносный;

— одновременность, совпадение (во времени), во время, в то время как, тем временем, синхронность, обгон, упреждение, предварение, опережение, отставание, догонка, нагонять, наверстывать (упущенное);

— своевременность, вовремя, преждевременность, заблаговременность, заранее, рано, раньше, прежде, до (во временном значении), до сих пор, до тех пор, до того времени, еще (до сих пор), пока, уже, запас времени, запоздывание, запозда-

лость, поздно, позже, с (о времени), с этих пор, с этого времени, с тех пор, с того времени, опоздание, успевать;

— спешка, поспешность, торопливость, подгонять, промедление, медлительность, замедление.

Ключевыми словами являются обычно отдельные существительные или номинативные словосочетания, например, «промежуток времени». Ключевыми словами также могут быть прилагательные или глаголы, если нет существительного с такой основой.

Распределение понятий по томам, главам и группам осуществляется на основе сюжета, который представляет собой обоснование отнесения того или иного слова к соответствующему разделу, принимая во внимание причинно-следственную связь между предметами и явлениями, обозначенными понятиями. Таким образом сюжет данного словаря — это взаимоувязанные определения групповых понятий, но не все его участки представляют собой взаимоувязанные определения. В случае достаточно очевидных понятий их последовательное расположение может увязываться просто каким-нибудь контекстом.

Цель сюжета состоит в том, чтобы пользователь, ознакомившись с ним, имел представление о том, из каких соображений какое-либо слово отнесено к тому или иному разделу. В основе памяти человека лежат ассоциации по смыслу, сходности, контрасту и смежности, поэтому в томах, главах и группах понятия связаны между собой на основе ассоциаций по смыслу, а в группах и лексических рядах — на основе ассоциаций по смежности, сходству и контрасту и реже, в основном в первом томе, по смыслу. Это позволяет иметь более четкие представления о границах, что позволяет быстрее ориентироваться в словаре для нахождения нужной темы, поиск которой может осуществляться и по заданному слову из алфавитного указателя.

Весь лексический материал настоящего русско-английского идеографического словаря распределен по семи разделам (см. табл. 2).

Таблица 2

Общие отношения	Естествознание	Психика	Государство	Духовное производство	Материальное производство	Услуги и служба
Отношение; мера; изменение; пространство; время; бытие; количество; качество	Природа; физика; химия; астрономия; планета Земля; биология; ботаника; зоология; организм; состояния организма	Восприятие; инстинкт и интеллект; логика; знаковые системы; информация; эмоции; воля; мораль; договоренность; деятельность; виды деятельности; культура; взаимоотношения; общество; психика; индивид	Профессия; власти; управление; деловой мир; государство	Наука; искусство; спорт; религия; образование	Техника; сельское хозяйство; кухня; одежда; промышленность; строительство	Транспорт; коммуникации; сервис; поддержание общественного порядка; здравоохранение; военное дело

В начале описания обоснования отнесения понятий к разделам необходимо отметить, что данная классификация не претендует на объективный характер, хотя и опирается на ряд научных теорий. Каждый человек имеет свой взгляд на мир и вкладывает в те или иные понятия свой смысл, возможно и не сильно расходящийся с представленным в сюжете. Подчеркнем, что целью сюжета, в первую очередь, является группирование понятий по смыслу, смежности, сходству и контрасту для обозначения семантических границ разделов.

Так, в первом томе «Общие отношения» содержатся общие абстрактные понятия и отношения, которые применимы как к сфере природы, так и к сфере культуры. Эти понятия составляют основу словесно-логического мышления человека, раскрывающего в процессе познания связи и отношения между предметами и явлениями окружающего мира. Исключения в данном томе составляют слова, обозначающие конкретные предметы, имеющие наиболее тесную ассоциативную связь с данными абстрактными понятиями, например: время — часы, линейные размеры — линейка и так далее.

Рассмотрим фрагмент сюжета, в котором описывается взаимосвязь понятий, являющихся названиями глав, содержащихся в томе «Общие отношения», который можно считать вытекающим по смыслу из главы «Логика» тома «Психика».

Познавая окружающий мир, человек постоянно открывает новые свойства известных либо неизвестных ранее предметов. Новое свойство — это неизвестное ранее *отношение* данной вещи к другим вещам, с которыми она вступает во взаимодействие.

Когда говорят, что какой-либо предмет имеет отношение к другому предмету, имеют в виду связь между этими предметами. Связь в философии — взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и во времени. Эта взаимообусловленность неразрывно связана с *мерой*. Данная философская категория выражает диалектическое единство качества и количества объекта, указывает предел, за которым *изменение* количества влечет за собой изменение качества объекта и наоборот.

В окружающем мире, как известно, «все течет и изменяется». Это касается самих предметов и явлений, но сам порядок взаимодействия, основанный на мере, остается постоянным. Именно это дает возможность познавать мир.

Долгое время в науке было принято считать пространство и время абсолютными. Теория относительности Эйнштейна выявила ограниченность представлений классической физики об абсолютных *пространстве* и *времени* и непропорциональность их обособления от движущейся материи. Таким образом возникновение, *существование* и исчезновение явлений имеет место в реальном пространстве и времени строго в соответствии с мерой. Все — существующие и несуществующее — можно характеризовать *количеством*. Как говорили древнегреческие математики из школы Пифагора: «Все есть число». Количество и число также относительны и зависят от меры. Понятие «количество» шире понятий «пространство» и «время», которые являются одними из количественных характеристик материи. Есть также вес, цвет, сила и другие понятия, которые количественно характеризуют взаимодействие с разных точек зрения.

Несмотря на то, что в современной физике существуют представления о частицах, которые не обнаруживают строения, а некоторые частицы являются переносчиками фундаментальных взаимодействий, мы не можем поставить качество на первое место перед отношением, поскольку любой анализ качества начинается с анализа количества. У электрона не обнаружена структура — значит невозможно выделить какие-либо части (элементы), но есть постоянный электрический заряд, масса, то есть *качество* предмета определяется отношением к другим предметам, взаимо-

действием и количеством. Порядок расположения понятий в томе «Общие отношения» не противоречит последовательности связи категорий в основных законах диалектики. Например, закон единства и борьбы противоположностей, один из основных законов диалектики, раскрывающий источник самодвижения и развития объективного мира и познания, исходит из положения, что основу всякого развития составляет противоречие — борьба (взаимодействие) противоположных сторон и тенденций, находящихся во внутреннем единстве и взаимопроникновении. То есть противоречие и противоположность (глава «Мера») являются причиной самодвижения (глава «Изменение») и развития (глава «Существование») объективного мира.

В сюжете после описания взаимосвязи понятий, которые являются названиями глав, следует описание взаимосвязи групповых понятий внутри глав. Для примера, рассмотрим фрагмент сюжета, описывающего взаимосвязь групповых понятий, содержащихся в главе «Отношения», которая содержит следующие группы слов:

- отношение, связь, зависимость;
- причина, следствие, условие, закономерность, исключение;
- вероятность, необходимость, неизбежность, возможность, случайность;
- порядок, последовательность, начало, конец, повторение, обычность.

Выявляя в процессе познания *отношения* и *связи* между явлениями, человек, в первую очередь, обращает внимание на *зависимость* одних явлений от других, которая проявляется во взаимном влиянии. Предметы, оказывающие влияние, являются *причиной*. Само слово «оказывать» происходит от английского слова cause — причина. Чтобы возникло *следствие*, должны удовлетворяться определенные *условия*, которые раскрываются в главе «Мера». Отношение «причина» — следствие при одних условиях является *закономерностью*, при других — *исключением*.

Возникновение определенного следствия описывается *вероятностью*. При определенных условиях, а именно при закономерности, вероятность является сто-процентной. Это *необходимость*, при которой следствие *неизбежно* возникает из определенной причины или причин. В силу огромного многообразия окружающего нас мира, довольно часто просто *невозможно* учесть все причины, влияющие на ход развития событий, поэтому много следствий остаются для нас *случайными*, хотя на глобальном уровне, возможно, все закономерно.

Человечество постоянно стремится познать закономерные связи между предметами окружающего мира, чтобы не только приспособиться к природному *порядку*, но и внести свои посильные коррективы в естественные *последовательности*, чтобы частично приспособить этот мир уже под себя, создать свой частично контролируемый порядок. Одним из основных направлений научной деятельности является изучение *начал* (первопричин) естественных последовательностей, чтобы понимать механизмы, приводящие к *конечным* результатам той или иной природной деятельности. Процессы при одних и тех же внешних условиях *повторяются*, что позволяет человеку, создавая определенные условия, не только копировать природные процессы для своих нужд, но и создавать свой культурный мир. То, что часто повторяется или встречается в окружающем мире является в основном понятным и прогнозируемым для человека, поэтому является *обычным*. Прогнозируемые явления составляют основу порядка, в котором человеку легко ориентироваться, поэтому человек в своей деятельности создает определенный порядок, заключающийся в повторяющихся действиях.

Перейдем к организации смысловых ячеек. В данном словаре разные значения одного слова представлены в разных смысловых ячейках, кроме значений, которые являются более или менее синонимичными. Чтобы нагляднее представить структуру словаря рассмотрим одно из самых широких понятий «сила». В алфавитном указателе будут следующие названия смысловых ячеек, уже дробящих — это

понятия «сила», «сила физ.», «сила (человека)», являющиеся основным подразделением, не считая более мелких смысловых ячеек, например, «усиление», «сила тока», «сила (звука)» и так далее.

Структура словарной ячейки достаточно ясна из приведенных ниже примеров. Варианты перевода располагаются в алфавитном порядке. На последнем месте в ряду находятся те варианты перевода, которые приводятся с уточнениями смысла, заключенными в круглых скобках, а варианты, для которых уточнения одинаковы, разделяются наклонной чертой, например: «*сила, энергия — energy, ... punch/vim (напор) (разг.)*», то есть придание дополнительного смысла в смысловой ячейке осуществляется в вертикальном и горизонтальном направлениях. К некоторым переводам приводятся примеры, которые располагаются в том же порядке следования, как и сами переводы.

Смысловые ячейки с основными значениями «сила», «сила физ.» и «сила (человека)» выглядят следующим образом:

Сила — *force, strength, violence (неистовство гнева, бури и т.п.);*

~, мощь — *potency, power, might, superpower (не имеющая себе равной);*

см. тж. действительность (законность), интенсивность, насилие, эффект;

сила взрывчатого вещества горн. — violence of an explosive ;

сила аргумента — potency of an argument;

придавать силу — *potentiate, weight (вес, значимость);*

сильный — *forceful, full-blooded, powerful, potent, strong, sound (основательный) разг.;*

~, значительный; глубокий (о чувствах и т.д.) — *intense, great;*

~, острый (о боли и т.п.) — *acute, keen, raging (мучительный), smart;*

~, неистовый — *driving, fierce, violent, stark* поэт;

~, резкий — *bitter, strong, severe;*

сильный довод — a full-blooded argument;

изрядная порка — sound whipping;

сильно — *mightily, strongly, fast (крепко);*

~, очень — *greatly, intensely, powerful разг., violently, aloud разг.;*

он сильно устал — he was powerful tired.

Сила физ. — *force, power (мощность);*

сила трения/упругости — frictional/elastic force;

подъемная/движущая сила — lifting/motive power;

пара сил — *force couple, couple (of forces), opposite forces;*

силовая линия — *line of force;*

сложение сил — *composition/combination of forces;*

разложить силу — *decompose a force;*

равнодействующая (сила) a&n — *resultant (force).*

Сила (человека) — *strength, power (возможности), libido (жизненная — либидо);*

~, энергия — *energy, vigo(u)r, might, pith, punch/vim (напор) разг.;*

я сделаю все, что в моих силах — I will do all in my power;

он обычно полон сил и энергии — he is usually full of pith;

полон сил и решимости — full of vim and vigor;

= кто сильнее тот и прав — might is right;

сила (физическая) — *might, muscles, sinews, beef (мускульная) разг.;*

изо всех сил — all out, for all one is worth, as hard/best as one can, tooth and nail, hammer and tongs ◇;

~, сильно, стремительно — *like anything/hell;*

изо всей силы/мочи — with might and main;
нам пришлось грести изо всех сил, чтобы не отстать — we had to row all out to keep up with them;

энергично взяться за что-л. — go at it hammer and tongs;
напрягать все силы — strain every nerve, go all out (стараться изо всех сил, = из кожи вон лезть);

собраться с силами — rally/(muster up) one's strength, nerve oneself (с духом);
придавать силу — potentiate, invigorate (бодрость), nerve (for) (мужество);
усиливаться, укрепляться (об организме) — tone up;
поправиться после болезни — tone up after an illness;
сильный — strong, vigorous (энергичный), full-blooded (здоровый, полный жизни), virile (мужественный);

~, крепкий — marrowy книж., hard (закаленный), iron (несгибаемый);

~, ~, мускулистый — brawny, beefy, muscular, nervous, nervy;

~, ~, здоровый — lusty, robust, sturdy;

крепкого сложения — of an iron constitution;

мускулистая шея — a nervy neck;

крепьши — sturdy fellow;

сильно, решительно, энергично — vigorously, strong разг.;

В смысловой ячейке «сила» содержатся ссылки на другие значения. В электронной версии словаря раскрывать эти словарные ячейки можно, указав мышью на соответствующее слово в самой корневой словарной ячейке, чтобы не выходить в алфавитный указатель.

Действительность, сила (закона и т.п.) — force, validity, vigo(u)r, effect;

вступающий в силу с сегодняшнего дня — with effect from today;

действительный, имеющий силу (о законе и т.п.) — available, effective, in force, valid;

~, ~, действующий — effectual юр., efficacious, operative;

~, ~, заверенный, утвержденный — true;

билеты, действительны один день — tickets available/(are valid) for one day only;

действующий закон — efficacious law;

заверенная копия — true copy;

утвержденный обвинительный акт — true bill;

придание законной силы — validation;

придавать законную силу — validate, enforce;

введение закона в силу, принятие закона — enactment;

вводить в силу/действие — put in force, constitute/enact (принимать закон);

вступать в силу (о законе и т. п.) — become operative, come into force, go/come into effect, inure амер., take effect;

закон скоро вступит в силу — the law goes into effect soon;

вступающий в силу после смерти (кого-л.) юр. — post-obit;

действовать, иметь силу — be operative/effective и т.п., inure амер.

действовать, оставаться в силе — remain in force/vigour, stand (good), hold (good/true/valid);

наше пари остается в силе — our bet holds true ;

быть действительным на известный срок — run, be terminable;

аренда действительна на семь лет — the lease runs for seven years;

действителен на десять лет, начиная с настоящего момента — terminable ten years from now;

недействительность юр. — badness, invalidity, lack of effect, nullity;

дело о признании недействительным (документа, брака и т.п.) — *nullity suit*;
 недействительный юр. — *bad.*, null;
 ~, не имеющий силы — *ineffective, inoperative, invalid, nugatory, void*;
 ~, утративший силу — *inept, null and void* (или не имеющий ее);
иск недействителен — the claim is bad;
 делать недействительным, аннулировать — *avoid, render null, nullify, void*;
 ~; лишать юридической силы; опорочивать — *vitiate*;
 ~, лишать законной силы — *invalidate, flaw юр.*;
 признание (не)действительным — *(in)validation*;
 признавать (не)действительным — *(in)validate*.
Интенсивность; сила — *intensity, intension, pitch, strength, depth* (глубина);
 ~; степень — *level, rate*;
сила/интенсивность света — the pitch of light;
интенсивность аромата — aroma strength;
сила звука/переживания — depth of sound/feeling;
 интенсивный — *intensive*;
 ~; сильный — *great, high, intense, smart*;
сильный свет/ветер/шум/жара — great light/wind/noise/heat;
сильный дождь — smart rain;
 интенсивно — *intensively*;
 ~, сильно — *heavily, high, hard* (о ветре, дожде и т.д.);
при этой весте сердца всех сильно бьются от радости — every heart beat high with joy at the news;
 интенсификация — *intensification*;
 интенсифицировать — *intensify*;
 становиться более интенсивным — *intensify*;
действие нарастает — the action intensifies.
Насилие — *outrage, violation* (применение силы), *violence (физическое)*;
 ~, сила — *force, brute force* (грубая);
см. тж. принуждение, изнасилование;
акты насилия и убийства — outrages and assassinations;
умереть насильственной смертью — die by violence;
 применять силу/насилие — *force, violate, outrage, use violence, assail/strong-arm*
 (нападать) разг.;
 насильственный — *violent, strongarm, forcible* (принудительный);
прибегнуть к насилию — resort to violent/strongarm methods;
захватить что-л. силой — lay violent hands on smth.;
 насильно, силой — *by force, by the strong arm/hand*.
Эффект, действие — *effect*;
 эффективность, действенность, сила — *efficiency, efficacy, effectiveness, potency*;
 ~, действие, сила — *effect, virtue, force*;
очень хорошо действующее средство — a remedy of great virtue;
 эффективный, действенный — *efficient, efficacious, effective, forcible, operative, telling, forceful*;
 ~, сильнодействующий (о лекарствах и т.п.) — *potent, powerful, strong, drastic, stiff*;
 грубый, но эффективный (о методе, приеме и т.п.) — *rough-and-ready*;
 неэффективность, недейственность — *inefficiency*;
 неэффективный, недейственный — *effectless, inefficacious, inefficient, void*;
 эффектность (броская внешность, внешний вид) — *showiness*;

эффектный — effective, glamorous, showy, spectacular (впечатляющий);

~, яркий — gay, viewy разг. ;

не производящий или не достигающий эффекта — ineffective.

Как видно из приведенных примеров, словарь имеет довольно разветвленную схему ссылок. Отчасти это сделано для того, чтобы уменьшить объем смысловых ячеек, сделать их более удобными для восприятия.



С в е д е н и я о б а в т о р а х

Алексанова Лариса Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания факультета иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Бабаян Владимир Николаевич — кандидат филологических наук, доцент Института лингвистики Международного университета бизнеса и новых технологий, г. Ярославль.

Визаулина Виктория Вячеславовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Галактионова Ольга Сергеевна — аспирант кафедры английской филологии Орловского государственного университета.

Голубев Дмитрий Алексеевич — преподаватель лицея при Институте лингвистики Международного университета бизнеса и новых технологий, г. Ярославль.

Князькова Евгения Николаевна — ассистент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Ковтун Наталья Владимировна — ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Кожетьева Татьяна Александровна — кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Колесников Андрей Александрович — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Колкер Яков Моисеевич — кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Кулешов Андрей Владимирович — инженер-программист, ведущий специалист при администрации г. Рязани.

Ламзин Сергей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Лобанов Сергей Владимирович — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Нуралиева Фаргана Нурали гызы — аспирант кафедры фонетики английского языка Азербайджанского университета языков.

Нуралова Стелла Эдуардовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературоведения Ереванского государственного лингвистического университета имени В.Я. Брюсова.

Пескова Наталья Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Притчина Лидия Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Сускина Ольга Игоревна — аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Сухова Елена Ефимовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Тетерина Юлия Федоровна — преподаватель Института лингвистики Международного университета бизнеса и новых технологий, г. Ярославль.

Товмасын Грануш Жораевна — кандидат филологических наук, преподаватель кафедры лингвистики и теории коммуникации Ереванского государственного лингвистического университета имени В.Я. Брюсова.

Улановский Марк Израилевич — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Устинова Елена Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Хомутская Наталья Ивановна — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Коломенского государственного педагогического института.

Шахтактинская Наргиз Гюндузовна — аспирант кафедры английского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина.

Metcalf, Debbie — Teacher-in-Residence, East Carolina University and Pitt County Schools (**Меткаф, Дебби** — преподаватель Университета Восточной Каролины, штат Северная Каролина, США).

Metcalf, Michael — MA, MSE (**Меткаф, Майкл** — магистр искусств, — преподаватель Университета Восточной Каролины, штат Северная Каролина, США).

Shea, Christine M. — Ph.D. Professor, Foundations of Education, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, East Carolina University (**Ши, Кристин М.** — доктор, профессор педагогического факультета университета Восточной Каролины, штат Северная Каролина, США).

Zeller, Nancy — Ph.D., Professor and Graduate Director, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, East Carolina University (**Зеллер, Нэнси** — доктор, профессор, директор программы для магистров педагогического факультета университета Восточной Каролины, штат Северная Каролина, США).

Для заметок

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*
Научный редактор *Устинова Елена Сергеевна*

Редакторы иностранного текста:
Е.С. Устинова (английский язык)
Е.В. Игнатова (немецкий язык)
Л.М. Притчина (французский язык)

Редактор *О.С. Верещагина*
Технический редактор *О.С. Верещагина*

Подписано в печать 03.06.08. Поз. № 46. Бумага офсетная. Формат 60x84^{1/8}.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 20,92. Уч.-изд. л. 18,2. 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