

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

*Сборник статей по материалам
6-ой Международной научно-практической конференции
22–24 июня 2011 года*

Language and Communication through Culture

*6-th Annual International Conference
Ryazan State University, Russia*

Рязань 2011

ББК 81.007
Я41

Рецензенты:

Дж. Майхил, доктор философии, проф., Хайфский университет, Израиль
Хасан Чекич, доктор философии, проф., Анатолийский университет, Турция

Reviewers:

Prof. John Myhill, Ph.D., University of Haifa, Israel
Asst. Prof. Dr. Hasan Cekic, Anadoly University, Turkey

Я41 **Язык и коммуникация в контексте культуры = Language and Communication through Culture:**
Сборник статей по материалам 6-ой Международной научно-практической конференции, 22–24 июня 2011 года = *Sixth Annual International Conference, Ryazan State University, Russia* / отв. ред. С.В. Лобанов; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2011. – 240 с.

ISBN 978-5-88006-699-5

В сборнике статей, составленном по материалам конференции, публикуются работы по современным проблемам перевода, романо-германской филологии, лингвистики текста, прагматического, когнитивного и семантического аспектов лингвистических исследований, методики обучения иностранным языкам, межкультурной коммуникации.

Статьи предлагаются на русском и английском языках.

Ключевые слова: язык, коммуникация, культура, дискурс, перевод, методика обучения иностранным языкам, эквивалентность, единица перевода, интроспекция, функциональная грамматика, модальность, концепт, лингвосоциокультурная компетентность, обучение иностранным языкам, профессиональные компетенции.

Keywords: modality, assessment, concept, categorization, American English, British English, semantics, cognitive, translation unit, fiction, linguosociocultural competence, mentality, language acquisition, communicative skills, ESP, intercultural awareness

ББК 81.007

Редакционная коллегия

С.В. Булаева, канд. пед. наук, доц
С.В. Лобанов, канд. филол. наук, доц., - отв. ред.
С.В. Сомова, канд. пед. наук, доц.
Н.П. Чепель, канд. филол. наук, доц.

Editorial Committee

S.V. Bulaeva, Ph.D., Prof.
S.V. Lobanov, Ph.D., Prof., editor-in-chief
S.V. Somova, Ph.D., Prof.
N.P. Chepel, Ph.D., Prof.

Научное издание

ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Сборник статей по материалам
6-ой Международной научно-практической конференции, 22–24 июня 2011 года

LANGUAGE AND COMMUNICATION THROUGH CULTURE

6-th Annual International Conference Ryazan State University, Russia

Ответственный редактор
Лобанов Сергей Владимирович

В авторской редакции

Подписано в печать 5.08.11. Бумага офсетная. Формат 60x84^{1/16}. Гарнитура Times New Roman.

Печать трафаретная. Усл. печ. л. 13,95. Уч.-изд. л. 18,2. Тираж 100 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ имени С.А. Есенина
с готового макета, предоставленного редакционной коллегией
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22

© Коллектив авторов, 2011
© Лобанов С.В.
© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2011

ISBN 978-5-88006-699-5

Оглавление

Часть I. Дискурс и система языка Chapter I. Discourse Studies in the Language System

Раздел 1. Социокультурные процессы в современной языковой системе

Section 1. Language as a Socio-Cultural Phenomenon

Martin Cyr Hicks

Language Politics and Intercultural Communication Studies: On the Emergence of Linguistic National Consciousness in Québec and the Roots of Intercultural Conflict in Canada6

Iryna Sivertsava

Italian online discourses during the European Parliament election campaign, June 200916

Vincent Tao-Hsun Chang

Cultural consumption and identity politics in popular music discourse27

Пуссинен О.В.

Специфика формирования языкового сознания русско-финских школьников-билингвов50

Victor K. Y. Chan

American English vs. British English: Their Prevalence on Official Government Websites Worldwide76

Раздел 2. Вопросы перевода

Section 2. Discourse in Translation

Баканов В.И.

Фигура переводчика на фоне бурных социо-культурных изменений русского языка84

Чепель Н.П.

Историзмы в языке перевода90

Бондаренко О.Р.

Переводческая программа PROMT и потенциал ее совершенствования для языковой пары «русский – английский»94

Лобанов С.В.

Проблема выбора единицы перевода при машинном переводе художественного текста103

Раздел 3. Когнитивный подход

Section 3. A Cognitive Approach

Федотова О.С.

Концептуальные основания интроспекции в англоязычной художественной прозе110

| | |
|--|-----|
| <i>Дмитриева Е.И.</i> | |
| Логико-философский и лингвистический аспекты изучения категории компаративности | 123 |
| <i>Бажанова Ю.И.</i> | |
| Категория количественной оценки с точки зрения коммуникативно-прагматического и когнитивного подхода | 128 |
| <i>Полякова Е.И.</i> | |
| Ассоциативное представление концепта «труд» в русских и английских фразеологических единицах | 135 |
| <i>Уланова С.Б.</i> | |
| Современные подходы к изучению грамматической семантики | 138 |
| | |
| Раздел 4. Семантический подход | |
| Section 4. A Semantic Approach | |
| <i>Андреева Г.Б.</i> | |
| Грамматические мифы и их разоблачение | 144 |
| <i>Кошкина Е.Г.</i> | |
| К вопросу об основных тенденциях развития лексико-семантической системы современного немецкого языка | 146 |
| <i>Кремер И.Ю.</i> | |
| Лингвистическая репрезентация информационного потенциала критического текста (модальный аспект) | 159 |

Часть II. Обучение иностранному языку

Chapter II. Teaching a Foreign Language

| | |
|---|-----|
| Раздел 1. Контроль качества знаний | |
| Section 1. Knowledge Assessment | |
| <i>Воевода Е.В.</i> | |
| Система контроля и оценки сформированности профессионально значимых компетенций в обучении иностранным языкам | 163 |
| <i>Reima Saado Al-Jarf</i> | |
| Developing and Testing Reading Skills Through Art Texts | 168 |
| <i>Ahsen Hande Kur</i> | |
| Second vs. Third Language Acquisition of English as a Foreign Language: Evidence from Number Marking | 177 |
| <i>Gonca Subasi</i> | |
| Do the Turkish EFL Students Really Have FL Reading Anxiety? | 187 |
| | |
| Раздел 2. Лингвосоциокультурные аспекты обучения | |
| Section 2. Linguo-Sociocultural Approach to Teaching | |
| <i>Костикова Л.П.</i> | |
| Формирование когнитивного компонента лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза | 199 |

Голобокова М.А.

Формирование и диагностика межкультурной грамотности у студентов в процессе изучения иностранного языка206

Раздел 3. Преподавание иностранного языка со специальными целями

Section 3. Teaching a Foreign Language for Specific Purposes

Сомова С.В.

Личность учителя иностранного языка в современном лингвистическом образовании210

Яковлева Е.В.

The ESP Challenge of Precedence Reference: Teaching English to Psychologists213

Маршуба О.А.

Предпосылки включения компетентностных показателей в процесс подготовки специалистов-профессионалов217

Часть III. Векторы культуры: междисциплинарные исследования

Chapter III. Interdisciplinary research

Hassan A. Soliman

Different Approaches to Culture221

Muhammad Mustafa Muhammad

Maugham: The Novelist225

Часть I. Дискурс и система языка
Chapter I. Discourse Studies in the Language System

Раздел 1. Социокультурные процессы в современной языковой системе

Section 1. Language as a Socio-Cultural Phenomenon

УДК 316-4
Martin Cyr Hicks

***Language Politics and Intercultural Communication Studies:
On the Emergence of Linguistic National Consciousness in Québec
and
the Roots of Intercultural Conflict in Canada***

Introduction

Whenever I teach an introductory course in intercultural communication studies, I am always shocked to see how little my students have thought of the nature of community, cultural identity and the nation, or, in other words, that which produces the ‘inter’ in interculturality. It is not that they are unaware of the existence of these concepts, it is just that they have spent very little time wondering about what they all mean, how they relate to each other, and where they really come from. So, I am usually compelled to spend the first half of the semester introducing the terms and issues surrounding identity and identity politics. One of the first issues to be dealt with is of how we have, throughout history, classified human communities into distinct categories. We have created taxonomies by observing different social groups through the socio-historical lenses of kinship, religion, dynasty (or monarchy), race (and ethnicity), ideology, and, more recently, civilization. This paper will focus on the nation as the category that still supersedes all others, and on how national identity relates to language today. We are all affiliated to at least one nation (whether we are aware of it or not, or whether we desire it or not). And as Benedict Anderson so aptly demonstrated in 1983¹, nations are communities that can be, and have been, imagined in many different ways (often in the shape of those categories mentioned above). Typically, language has been rejected as the foundation upon which the nation grounds its identity; language is generally perceived either as a tool used to express identity, or as a cultural trait connected to identity. However, it is usually considered to be insufficient as the source of national identity. This paper will revisit the notion of linguistic communities by analysing how the French Canadian community evolved into the linguistic nation of Québec, and how this evolution has had a deep impact on the rest of Canada. Québec Studies, in its connection to both nationalism and

¹ 1. P. 1-7

language politics, can offer considerable insight into intercultural policies and intercultural conflict management.

1. The Emergence of Québécois Linguistic Nationalism

For years now, nationalism has been used more-or-less as a dirty word in most academic circles, and perhaps with good reason. The amount of death attributed to nationalist struggles in the last century alone is truly outrageous—and the death toll connected to nationalism in this century is still rising. But many have come to realize that most of these deaths stem from what we now specify as *ethnic* nationalism. The *ethnic* nation, an invariably malignant product of the Romantic period, need not be confused with the more contemporary concept of the *civic* nation. And many today have come to see the civic nation as perhaps the most benign form of group identification. One of the first proponents of civic nationalism was the nineteenth century French scholar Ernest Renan. His view of the nation as a daily plebiscite is still the basis upon which the constructionist stance regarding the nation is predicated. According to Renan, for a nation to work, its members have to forget what drives them apart and make a collective effort to remember what brings them together.² In other words, it is essential for the members of a nation to share a communal story, a foundation myth, which supports their daily choice to remain together. Whereas ethnic nationalism is rooted in biology and static predetermination, civic nationalism is grounded in a concept of a dynamic free choice to continue the communal project of the nation.

The problem with Renan's theory is that he does not really offer us a complete answer to the question posed in the title of his seminal essay. The partial, 'daily plebiscite', answer is certainly a useful one, however to most it also appears to fall a little short. After all, if the nation is a collective choice by a group of individuals to remain together, the choice is based on what? On what grounds do we make that choice to continue on our collective project, to remember that which unites us and forget that which divides us? Renan spends much explaining how the choice cannot stem from race, language, religion, geography or even common interest.³ His rather nebulous answer is that, deep down, a nation is "a soul, a spiritual principle."⁴ However, it is his rejection of language that concerns me here. Renan states that: "Language invites people to unite, but it does not force them to do so. [...] There is something in man which is superior to language, namely, the will."⁵ And he truly exhibits essentialist tendencies, which were typical of his day, in the following passage: "Let us not abandon the fundamental principle that man is a reasonable and moral being, before he is cooped up in such and such a language."⁶ Benjamin Lee Whorf, not to mention Wittgenstein, Chomsky, Rorty, and all of post-structuralist theory, would certainly have a problem with what Renan is stating here. The cultural turn in the language-related disciplines (such as

² 2. P. 11
³ 2. P. 12-18
⁴ 2. P. 19
⁵ 2. P. 16
⁶ 2. P. 17

linguistics or translation studies) informs us that there may not be a pre-linguistic identity from which one can objectively *choose* a language.

As previously mentioned, Benedict Anderson is one of the scholars who picked up the question of the nation where Renan left off. In his now famous *Imagined Communities*, he builds on what Renan advances by stating that there is no possible, clear-cut, definition of the nation, other than that it is a ‘cultural artefact’ imagined into being by the members of the community who share in the belief of its existence. Anderson also builds on Ernest Gellner’s theories of the nation by emphasizing that it is not because it is imagined (or invented) that it is neither real nor potentially deadly.⁷

Therefore, the nation is not something to be discovered, it is something that is constantly being constructed and reconstructed through culture and, more specifically (not to mention inevitably), through language. In other words, nationalism *is* a language, a kind of vocabulary, which is constantly mutating, in often subtle ways, through communication.

By excluding the more essentialist aspects of Renan’s theory, and by combining it with those of more contemporary authors like Anderson or Gellner, one can conclude that it actually is possible for a nation to construct its cultural identity upon language—language can be a conceptual source of national identity and nationalism. In order to illustrate this, one can look to the nationalist discourses used by Kurds, by the Flemish and Walloons, or almost any linguistic minority; these social groups are, I believe, best described as *linguistic communities*—and these linguistic communities often imagine themselves as nations. The social group I will be studying for the remainder of this paper will be the French Canadian linguistic community. My main contention is that the French Canadian linguistic community has transformed itself into the linguistic *nation* of Québec, and it is the failure to understand this transformation that has led to so many intercultural conflicts in Canada.

From the very beginning, Canada was split into two national identities: the French Canadian identity and the English Canadian identity (both identitarian communities, it is always important to remember, were built upon the devastation of native Canadian cultures). Since the Conquest, when the English beat the French on the Plains of Abraham in 1759, the emergent French Canadian identity has had to contend with the assimilative pressures of the English. An overt example of this is the Durham Report of 1839. Following uprisings in both the French and English Canadian communities, the British Crown decided to send Lord Durham to investigate the causes of the rebellions and to offer solutions to the problems. His most memorable proposal was to fuse both communities together in order to assimilate and ‘elevate’ French Canadians to proper English standards, so that they could fully take advantage of their status as subjects of the Empire.⁸ But instead of acquiescing to Lord Durham’s suggestion that they be absorbed into the English masses, French Canadians chose to resist. The outcome of this resistance was a very

⁷ 1. P. 4-7

⁸ 3. P. 49-62

strong form of nationalism. This nationalism was based on three pillars: Religion, Institutions, and Language.⁹ However, by the end of the 1960s, Québec had virtually abandoned religion as a pillar, and subsumed its institutions into the pillar of language. As Claude Bélanger writes:

*Today, the distinctiveness of Quebec rests primarily on the French language, and on the culture that attends it. That is why such great focus is placed on its protection, preservation and development. That is why comprehensive language bills have been issued while none of any significance had been enacted before the 1960's. This last remaining pillar faces increasing challenges from the English language which is in the process of becoming the lingua franca in the world.*¹⁰

Thus, since the 1960s the French Canadian community has relied almost entirely on the distinctiveness of its language for its survival. The shift from linguistic community to linguistic national community also happened during these years—the 1960s also coincide with what the Québécois call the Quiet Revolution. Due to Canada's ongoing cultural fragmentation, the federal government established the Laurendeau-Dunton Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism in 1963. The government accepted part of the Commission's suggestions by making Canada an officially bilingual state in 1968. But the government rejected the proposal that Canada be recognized as an officially bicultural (French/English) nation. Many felt that a bicultural Canada was a misrepresentation, as Canada was composed of people from a large variety of cultures—not just French or English. So, the government opted for the term multiculturalism instead of biculturalism; and this ended up being a defining moment in the construction of English Canadian national identity. The fundamental problem (as is so often the case) was in the wording, and in how it was interpreted. The French Canadian understanding of biculturalism is closer to *binationalism*—as in two founding *civic* nations; for the rest of Canada, on the other hand, biculturalism is interpreted as binationalism in the *ethnic* nationalist sense. For French Canadians, the terms bilingualism and biculturalism were already deeply connected; English Canadians, conversely, were still separating language and culture in a comparatively archaic way. Canada's lack of recognition of its two founding *civic* nations, further entrenched the conflict between the French-speaking and English-speaking linguistic communities. My claim is that as a reaction to this misrecognition, stemming from misinterpretation, the French Canadian linguistic community re-invented itself (or re-imagined itself) as a linguistic nation. As over 75% of French Canadians live in the province of Québec, they have (predominantly), since the Quiet Revolution, adopted the term *Québécois* in reference to their linguistic national consciousness.

To reiterate, multiculturalism, one the most important facets of Canadian national identity, was originally conceived as a reaction against what was perceived as French Canadian *ethnic* nationalism—and French Canadian, or Québécois,

⁹ 2. 1999

¹⁰ 2. 1999

nationalism since the 1960's has been constructed as a reaction against English Canada's failure to recognize the French Canadian *civic* nation (founded on language, not ethnicity). Whilst the rest of Canada defines its national character in terms of multiculturalism, Québec defines its national character in terms of language. As a result, both national communities tend to mistakenly see each other's nationalisms as a form of negative, homogenizing propaganda intent on eradicating either cultural or linguistic diversity, or both.

2. Exploring the Canada/Québec Intercultural Conflict

The intent, so far, has not been to suggest that the emergence of Québécois linguistic national consciousness was either immediate or smooth. The ethnic concept of nation did exist in Québec. Up until the mid-1970s both linguistic communities in Canada were too frequently referred to as 'races,' and still today too many will unwittingly employ the term 'ethnicity' to define them. However, the intent here is to demonstrate that the ongoing intercultural conflict between Québec and the rest of Canada has been one of misinterpretation and misrecognition of the discourse of Québécois *linguistic* nationalism.

English Canadians tend to ignore the official *Parti québécois* (the main sovereignist/separatist political party) civic nationalist stance, explicitly stated in the following passage:

*[...] the Quebec nation, it is perfectly clear now, is a political and civic nation, not an ethnic one. The reality consolidated itself through a long historical process leading from the notion of French Canadian to that of Quebecer, [...] for obvious reasons we were not all French Canadians, it's evident, as obviously now that we are all Quebecers. Nous sommes tous des Québécois, Québécois et Québécoises.*¹¹

Here, the former sovereignist Premier of Québec, Bernard Landry, unequivocally tells the population of Québec that the *Parti québécois* does not favour ethnic nationalism. He also condemns former Québec Premier Jacques Parizeau's infamous statement concerning the ethnic vote on the night of the 1995 referendum.¹² As mentioned above, there are, of course, extremists in Québec who promote the formation of an ethnic state, but such extremists are a minority and are consistently marginalized by all French Canadian/Québécois political parties. This section will not evaluate or analyze the linguistic-nationalist doctrine in Québec; rather, it will examine how the linguistic-nationalist doctrine has generated intercultural conflict.

2.1 The (English) Canadian Response

Since the emergence of the Québécois linguistic-national consciousness, Québec has implemented several policies and has created many laws designed to protect the French language within its borders (see Bill 63, Bill 22, and Bill 101). This language legislation has become the new pillar for the Québécois nation—as previously mentioned, the former pillars of language and institutions are now merged into one. The English Canadian population has been especially wary of

¹¹ 10. P. 115-116

¹² 9. 1995.

Québec's language laws. There are of course many English Canadians who do understand that Québécois language legislation and Canada's official bilingualism are protective measures designed to ensure the survival of French Canadian identity; however, most English Canadians do not share the same vision of Canada as the vast majority of Québécois, and will be hostile to language legislation in Québec and to the federal government's policy on bilingualism as well. Ron Leach, the president of the Alliance for the Preservation of English in Canada (APEC), had been self-admittedly inspired by his reading of *Bilingual Today, French Tomorrow* [1977] by J. V. Andrew. Andrew had once told an APEC meeting that English Canada needed the French language as much as anyone needed the AIDS virus and he anticipated a French takeover of Canada, propelled by a Quebec that has become 'an impregnable bastion, breeding pen and marshalling yard for the colonization of the rest of Canada'¹³

It is interesting to see how authors like J. V. Andrew will fuel the nationalist resistance of the Québécois, and how Québécois nationalism will fuel the opinions of people like Andrew. We see here the symbiotic nature of the Canada's intercultural conflict. Just as the Québécois feel threatened by cultural genocide, so do authors like Andrew. As Mordecai Richler points out:

*J. V. Andrew had established that our country was hostage to "a militant and avaricious minority [of Francophones] which is sworn by secret oath to the extermination of English Canada and the English language, province by province, territory by territory, and municipality by municipality."*¹⁴

Again, to be fair, just as we should not judge all English Canadians by J. V. Andrew's views on the French Canadian question, so should English Canadians not judge all French Canadians by their extremists.

But it is remarkable that even a minority of English Canadians perceive themselves as being personally threatened by Québécois linguistic nationalism. As if 7 million people, who have *always* been struggling for survival, could actually end up dominating 25 million anglophones in Canada (not to mention 300 plus million anglophones in North America). In his work *The Gaullist Attack on Canada*,¹⁵ J. F. Boshier suggests that English Canada's conflict with Québec has actually largely been the product of some new kind of French imperialism (from France!). In Leo Heaps' novel, *The Quebec Plot*,¹⁶ the French government finances and encourages the separation of Québec. It is as though these authors have a difficult time believing that French Canadians are capable of independent thought, that they are not the puppets of some other imperial power. French Canadian nationalism must *from their point of view* be the product of an imperial power trying to reclaim its former colony. One could argue that such works reveal more about English Canada's own insecurities about its relationship with Britain and the U.S.

¹³ 13. P. 3

¹⁴ 13. P. 5

¹⁵ 4. 1999

¹⁶ 5. 1979

2.2 The Québécois Counter-Attack

Although only a minority in Canada will feel threatened by French Canadian nationalism, a much larger majority will tend to see Québécois language legislation as repressive to the anglophone and allophone populations living in Québec. Many Québécois institutions and public figures have even been labelled fascists by authors like Diane Francis or Mordecai Richler. And the Québécois are fed up with Canada's criticisms and outright hostility toward their public figures. As Pierre Vadeboncoeur writes:

*While Mordecai Richler was accusing us of being fascists and Nazis, and others compared Parizeau and Bouchard to Hitler, I often wondered what kind of mind could believe such nonsense. I understood that there was a very simple formula: we say things we don't really believe to a public that might just be fickle enough to believe them. Such is the nature of propaganda.*¹⁷ [my translation]

It is interesting to see how Vadeboncoeur reverses the argument against those who suggest that the Québécois are fascists; by interpreting such comments as propaganda, he accuses them of using methods akin to those used in Nazi Europe. In other words, English Canadian hostility towards Québécois nationalism is being perceived as a form of hate crime against the French Canadian people in general. French Canadians usually interpret English Canada's accusations of ethnic nationalism in Québec as yet another form of aggression. Again, they are reversing the argument and using it against those from whom it originated. Possibly the best example of this type of reversal comes from Normand Lester is his two-volume series *Le livre noir du Canada anglais (English Canada's Black Book, 2001-2002)*. Lester firstly exposes in detail English Canada's anti-Québec propaganda and criticisms of French Canadian self-affirmation, to then show how English Canadians, given their own past, have no right to criticise:

Since the Conquest, English Canada has been guilty of crimes against human rights, of racism and exclusion of all who weren't lucky enough to be born White Anglo-Saxon and Protestants. Those who attack us so easily, forget their own past. [my translation]¹⁸

Lester does not suggest that two wrongs make a right, but his books do demonstrate effectively that English Canadians have conveniently used French Canadian nationalism as a scapegoat allowing them to disregard their own acts of ethnic repression.

But such works all function in the same way; they volley discourses of intolerance and hatred back and forth. The problem is that English Canadian extremists, who are perhaps too present in the English Canadian public sphere, construct their arguments against Québécois extremists, who are also perhaps too present in Québec's public sphere. Fed up with Canada's lack of understanding and unwillingness to look at Québécois linguistic institutions for what they really are,

¹⁷ 15. P. 21

¹⁸ 8. P. 27

the Québécois have retaliated by throwing English Canadian extremism back in its face.

For example, Québécois authors and intellectuals have often attempted to portray Canadian multiculturalism as a hostile English Canadian nationalist institution. As Jean Larose writes: “Because it is the result of a resistance to Canada’s long standing denial of its duality, in favour of a ‘more modern and open’ plurality, the Québec situation has become a symbol of our times—a symbol of anti-colonialism. [my translation]”.¹⁹ The rejection of a binary vision of Canada in favour of the cultural mosaic is interpreted by the Québécois as a rejection of their foundational importance to Canada as a whole. The French Canadian perception of Canada is, overwhelmingly, one of two culturally pluralist nations within a single Canadian state. As already mentioned, for the Québécois bilingualism and biculturalism are merged to create a ‘civic binationalism’—this is not the case for the rest of Canada. And so they will often see Canada’s insistence on multiculturalism as a neocolonial ploy designed (unconsciously perhaps) to undermine and eventually melt distinct linguistic communities into a larger, hegemonic, *Anglo-centric* community. The Québécois will often now describe their brand of nationalism as a last stand against that hegemony, and as something that can actually lead to a greater respect and recognition of cultural diversity.

These are but few examples to illustrate how the Canada/Québec intercultural conflict has manifested itself in recent history. It is not difficult to find a great many more, and to see how this conflict is not close to being resolved. Nevertheless, there is quite a lot we can learn from the conflict itself, which can enrich our understanding of intercultural communication studies in general.

3. Learning from the Canada/Québec Intercultural Conflict

As the previous section demonstrated, both French Canadians (or Québécois) and English Canadians have used nationalist discourses accusing each other of propaganda and intolerance. Both claim to be civic nations, and both suspect each other of concealing ethnically-oriented ulterior motives. And both claim to be committed to cultural pluralism and diversity. So, why is there a conflict at all? If anything, one would think that both communities would get along famously; after all, they both share so many beliefs and common interests. As previously discussed, the conflict stems from misinterpretation, and that misinterpretation has led to the misrecognition of Québécois identity. And finally, it is this misrecognition that fuels the ongoing intercultural conflict between Québec and the rest of Canada (for more on this, please see Charles Taylor’s essay “The Politics of Recognition” in *Multiculturalism*)²⁰. The rest of Canada refuses to understand how the Québécois have conflated language, identity, and institution into a singular pillar upon which they construct their nation. For the rest of Canada, such a thing is inconceivable, as language is still perceived as little more than a simple vehicle for culture. Consequently, for Canada the Québec language laws can have nothing to do with

¹⁹ 7. P. 97

²⁰ 14. P. 25-73

civic nationalism, and must merely be an ugly extension of rampant ethnic nationalism.

Intercultural communication studies should be less concerned with determining who is right and who wrong in any particular conflict, and more interested in understanding how the relevant parties perceive the conflict itself and their roles in it. Intercultural communication scholars should focus on what generates conflicts in order to help increase our understanding of them. Lester B. Pearson—a former Canadian Prime Minister and the mind behind the modern concept of U.N. peacekeeping—once stated that understanding the nature of conflict leads to peace.²¹ I believe that the same reasoning should be applied to intercultural communication studies. It is only by truly understanding the nature of conflict that we can discover where and when the breakdown in communication between the parties occurred; and it is only by re-establishing *effective* communication that we can ever hope to find resolution.

A greater understanding of an intercultural conflict and of the cultures involved in it means having a firm grasp of the concept of collective memory and how it relates to the construction of identity. This is precisely why I have my student read Renan's essay. The way in which a community constructs its identity by remembering certain things and forgetting others is extremely revealing. For instance, French Canadians are of course capable of constructing their identity through narratives of partnership with English Canadians. Instead, the dominant identity narratives in Québec are those of oppression and emancipation, quite similar to those of colonized peoples. The intercultural communication scholar should not attempt to debunk such narratives, but rather attempt to find out why they have become dominant. As Michelle LeBaron writes: "Cultural awareness leads us to apply the Platinum Rule in place of the Golden Rule. Rather than the maxim 'Do unto others as you would have them do unto you', the Platinum Rule advises: 'Do unto others as they would have you do unto them'."²² Again, in the case of the Québec/Canada conflict, it is because of the misrecognition by the rest of Canada of Québec's linguistic national consciousness that such narratives are dominant in the Québécois collective memory. In other words, the rest of Canada refuses to see Québec as Québec wants to be seen.

Before concluding, another reason worth mentioning why Québec Studies is a useful counterpart to Intercultural Communication Studies is that Québec might be in the process of developing a new model of nationalism—founded on language—which is inclusive rather than exclusive. Naysayers might still claim that language is not a solid enough foundation to support a national identity; after all, if anybody can learn the language, then what will give the nation its uniqueness or exclusivity? How will it satisfy the need for belonging and difference? If a linguistic community imagines itself as a nation, will it not always seem somehow unreal or insubstantial to its members? An unfortunate answer to this question is that, today, one cannot deny that linguistic communities, by imagining themselves as nations, can also be

²¹ 11. 1960

²² 6. 2003

violent communities; and whether we like it or not, that makes them both ‘real’ and ‘substantial’. For instance, the death toll in the Turkish/Kurdish conflict has already surpassed forty thousand; it is difficult to claim that for the Kurdish terrorist (or resistance fighter) language is not enough to kill or die for. Even though the Canada/Québec conflict is an ongoing one, it has somehow (thankfully) been limited to the political-discursive realm. In Québec, as long as you learn the language and fight for its survival, you will be included as a member of the nation—if not by all, then at least by the significant majority. Because it is unquestionably a young immigrant nation, typical of the New World, the ethnic argument that so often plagues the national identity of others, could never seriously take root in Québec. And so Québec might offer us a case study revealing a new, more modern, manifestation of national identity and language politics that can be studied in a more dispassionate and, consequently, effective manner.

Conclusion

In summary, the rise of the Québécois linguistic national consciousness and, more importantly, its misrecognition by the rest of Canada is the root of a breakdown in communication, resulting in an intercultural conflict that has almost destroyed both communities. To better understand the Canada/Québec conflict is to better understand the nature of language politics in general and their fundamental role in intercultural studies.

Students of intercultural communication studies should always look to the intercultural conflicts that arise in other nations to see if they can reveal anything that can be usefully applicable to their own contexts. The seemingly intractable conflicts of others can often offer us fresh perspectives from which we can better understand our own problems. It is always my hope that a greater appreciation of the intercultural conflict in Canada may help my students in Turkey gain insight into their own national consciousness and how they construct it. Just as studying their intercultural conflicts has helped me deepen my understanding of Canada’s, their learning of the Canada/Québec conflict—which has manifested itself in comparatively benign ways—may allow them to discover new pathways and new strategies that can lead to more effective modes of intercultural communication.

Works Cited

1. Anderson, Benedict. *Imagined Communities*. New York: Verso, 1991.
2. Bélanger, Claude. “The Three Pillars of Survival.” *Quebec History*, 1999. Web. 01 Apr. 2011. [<http://faculty.marianopolis.edu/c.belanger/quebechistory/events/pillars.htm>]
3. Bliss, J.M. ed. *Canadian History in Documents, 1763-1996*. Toronto: Ryerson Press, 1996. [<http://web2.uvcs.uvic.ca/courses/lawdemo/webread/durham.htm>]
4. Boshier, J. F. *The Gaullist Attack on Canada*. Montreal: [McGill-Queen's University Press](http://www.mcgill-queen.com/), 1999.
5. Heaps, Leo. *The Quebec Plot*. London: McClelland and Stewart-Bantam, 1979.
6. LeBaron, Michelle. “Culture and Conflict.” *Beyond Intractability*, 2003. Web. 01 Apr. 2011. [http://www.beyondintractability.org/essay/culture_conflict/]
7. Larose, Jean. *La souveraineté rampante*. Québec: Boréal, 1994.
8. Lester, Normand. *Le livre noir du Canada anglais*. Montréal: *Les intouchables*, 2001.
9. Parizeau, Jacques. “Money and the ethnic vote.” *The CBC Archives*, 1995. Web. 01 Apr. 2011. [http://archives.cbc.ca/politics/federal_politics/clips/12470/]

10. Parti québécois. *Fier d'être Québécois*. Montréal: VLB éditeur, 2001.
11. Pearson, Lester B. Interview. *Front Page Challenge*. Toronto : CBC, December 20 1960.
12. Renan, Ernest. *Qu'est qu'une nation?* Paris: Presses Pocket, 1992.
13. Richler, Mordecai. *Oh Canada! Oh Quebec!* New York: Alfred Knopf, 1992.
14. Taylor. *Multiculturalism*. Montreal : Princeton Univ. Press, 1994.
15. Vadeboncoeur, Pierre. *Gouverner ou disparaître*. Montréal: Typo, 1993.

УДК 316-7
Iryna Sivertsava

Italian Online Discourses during the European Parliament Election Campaign, June 2009

Abstract: *The subject of this research is online discourse on the issue of the elections to the European parliament, as presented by Italian politicians and informal leaders, from June 2009 to November 2010.*

The project aims at clarifying the notion of online political discourse and at determining its underlying factors.

The methods used in the research include questionnaire, written interview, critical discourse analysis (CDA), analysis of topics, and analysis of rhetorical components of discourse and of strategic manoeuvring.

We have studied political discourse presented in two different forms: in the oral one, as they appear online, and in the written form, having done transcription of the online text messages. We have found that the form of presentation influences greatly the perception of the message and its acceptance/ refutation. As a result, online discourse reinforces greatly a positive or negative image of the speaker, as based on the viewer's prior knowledge or experiences.

We have submitted questionnaires and presented video and written messages to 55 female and male Italian students of humanistic disciplines, whose age varies from 19 to 23.

Unlike our initial expectations, gender differences have had little or insignificant effect on the perception of the message.

We have described factors underlying the perception of the online political discourse, as opposed to the written political message, consisting of changes in the audience's preferences, in focus shifts and in the motivational shift.

The closest positions between all audiences were observed in the analysis of the Italian Prime Minister Silvio Berlusconi. Both males and females indicated him as a "false politician", the one who "only knows how to say beautiful words, but gives little facts", etc. Contrary to our prior hypothesis, an opponent of Berlusconi, Dario Franceschini of the Democratic Party, has done slightly better, according to the audiences' answers review. We have also included into our written interview a message by an informal leader, Italian writer and journalist Roberto Saviano, who, unlike other speakers, gave very discomfoting "truths" about the Italian electoral campaigns. Saviano was the one who gathered the absolute majority of the audiences' preferences, proving the hypothesis about the Italian young people's general dissatisfaction with politics and their desire to identify with informal leaders, without consciously understanding the fact that the latter are also doing politics.

The research has shown that the medium of presentation changes the perception of the same message. It has also demonstrated that gender differences have but not a decisive impact on the preferential attribution. Our application of socio-linguistic methods to the political discourse may be useful to other researchers working in the field of discourse analysis.

Introduction

One of the greatest challenges of post-modern democracy is bridging the gap

between citizens and democratic institutions. One of the ways to do it, according to some researchers, is to creatively use the Internet. The role of the new medium in political life still remains a subject of discussion, with some researchers thinking that it has the potential to improve public communications and enrich democracy, and others finding negative aspects in its implementation. What unites the scholars is the idea that the new medium of communication is changing our perception on how politicians should communicate with us. The object of my research is the manner in which the Internet has been used during the Italian election campaign to the European Parliament, in 2009. In my paper, I will speak about the impact of this medium of communication on the students' decision-making and electoral turnout.

The aim of this article is to show how the Italian online political discourse dealing with the elections to the European Parliament in 2009 is perceived by the Italian young people. The texts under examination are personal messages of Silvio Berlusconi and Dario Franceschini that appeared on the web sites of their parties: Popolo della Liberta' (People of Freedom) and Partito Democratico (Democratic Party), respectively. We also analyze a message on election campaigns in Italy, delivered by an informal leader, the journalist Roberto Saviano, in order to see how official and informal political discourses differ in their addressing the audience. Before analyzing the features of the web sites in question, I would like to give a brief outline of the Italian political parties that took part in the European elections of 2009.

Outline of the Italian political parties that took part in the European elections of 2009.

European elections to elect 72 Italian Members of European Parliament (MEPs) were held on Saturday 6 and Sunday 7 June 2009. The same day, local elections were held in over 4000 communities and 73 provinces. As the Italian Minister for Internal Affairs Roberto Maroni explained, they had anticipated the elections, which were usually held on Sunday and the first half of Monday, to Saturday afternoon and Sunday, in order to reduce public administration costs. Quite accidentally, the European elections always finished on Sundays not to delay the general results on continental level, so the newly introduced measure enabled Italy to conform its practices to that of Europe.

The election was a victory for Italian Prime Minister Silvio Berlusconi, his party Popolo della Liberta' taking 29 seats in the European Parliament. Lega Nord (Northern League) that was considered to be Berlusconi's ally won nine seats, increasing the number of pro-Berlusconi MEPs to 38.

The major opposition party, Partito Democratico led by Dario Franceschini, won 21 seats in the European Parliament. Seven seats were won by Italia dei Valori (Italy of Values, IdV), the party of Antonio di Pietro, Berlusconi's opponent. The anti-Berlusconi Unione del Centro (Union of the Centre, UdC) won five seats, and Südtiroler Volkspartei (South Tyrolean People's Party), which allied with the Democratic Party, won one seat, thus bringing the number of seats won by oppositions to 34. It is peculiar that Berlusconi's party is member of the same coalition in the European Parliament, as some of his opponents (UDC and SVP) – the European People's Party (EPP).

Theoretical basis underlying the experimental part

The analytical framework of my project is based on the concept of persuasion, as it is analyzed by the Italian authors.

Some Italian scholars believe that persuasion emerged together with advertising and it aimed at changing people's behaviour [23. P. 287]. Others, like Cavazza [4. P. 13-16], think that the concept of persuasion relates better to that of attitude change. Despite disagreement on whether it was attitude or behaviour studies that first began to mention persuasion, authors agree that persuasion exploited the consumer's desire to produce a certain image of themselves.

According to Villamira, the initial research on persuasion had a serious drawback – it ignored the role of the individual, suggesting that an almost mechanical use of stimulation techniques would create the same response in people, as it did in animals. This limited approach to consumers' personality resulted in the epistemic problem of the behaviourist approach and its deterioration.

Later studies recognized the central role of the individual and started studying attitudes. Those studies backed on the psychoanalytic approach, which had previously introduced such crucial terms as symbol, the unconscious and unrestrained associations. According to the psychoanalytic approach, by inserting certain stimuli that pass unfiltered by the conscious part of mind into a discourse, it is possible to induce a certain action in a person, Villamira sustains.

However, the role of the individual was still limited in the psychoanalytic approach, as it paid little or no attention to the rational part of the individual's mind. Advertisers realized that apart from the unconscious there was also rational explanation or justification of reasons to buy some product. So, in the late 1960s, the cognitive approach appeared that considered attitudes as part of the cognitive structure with its peculiar characteristics. It was then that the term "persuasion" began to be substituted by the term "influence", so as to show that it was no longer manipulative or hidden, but functional and socially determined. The authors who developed the idea of persuasion as influence include Cialdini, Pirovano and Di Giovanni.

According to Di Giovanni, persuasion is defined as "a particular case of social influence, in which everyone is trying to modify thoughts and/or behaviour of other people intentionally and by using communication" [8. P. 359].

According to Pirovano [17. P. 66-69], persuasion as ability to influence others is based on "the principles of persuasive dynamics", such as:

1) The principle of contrast: "When we confront two relatively different things one after the other, the difference is perceived more greatly";

2) The principle of "payback", according to which if one is doing even a small favour to the other, the person who receives it is likely to return the favour;

3) The principle of coherence, according to which one is likely to make a choice in favour of this or that person (product), if (s)he has previously chosen them, out of the inner desire to remain coherent;

4) The principle of "peer pressure", which states that one will probably make a choice in favour of a person, if (s)he knows that their representative group have

chosen them (Other principles include “tuning”, authority and scarcity but we do not discuss them here [17. P. 67-75]).

The task of this paper is to analyze political discourse in its online oral form and in the written one and to compare the results, tracing the use of the principles of persuasive dynamics, as stated by Pirovano.

The initial hypotheses to be tested during the experiment are:

1. If the message is construed with the help of the persuasive principles, it is likely to be considered as trustworthy by the audience.

2. The online (visual) communication will surpass the written one in the degree of consent given to the preferred (most credible) message.

Websites and discourses under analysis

In order to investigate the online discourse during the election campaign, we have chosen the websites of parties with different political orientations. Thus, we have selected the site of the party led by Italian Prime Minister Silvio Berlusconi – il Popolo della Liberta’ (the People of Freedom, PdL). A week before the elections, a video spot in which Berlusconi addressed his audience appeared on the party’s website. There was no other information about the campaign on the website of PdL, excluding the section “How to vote” that was created by the party’s affiliate in Rome in order to support the local candidate. The webpage with the video spot had numerous functions aiming at diffusing the information and sharing it with others, such as “Mail this to a friend”, “Share it on facebook, twitter” etc.

The second Internet resource under study is the website of Berlusconi’s opposition party – Partito Democratico (Democratic Party, PD). PD has created a special edition “European Elections” on its site with rubrics: “Special Edition”, “Updates”, “Agenda”, “Materials” and “Services”. Visitors of this site had access to all the materials of the election campaign, which included the party’s programme written for the European election and audio-video spots that have also been shown on television and aired on the radio. Besides, one could follow the elections on the Internet television portal – www.youDEM.tv. Information about donations was repeated three times in this edition. The video address of the then PD leader Dario Franceschini on the issue of the European elections was posted there, but later on it disappeared from the official site. We were able to access it only from <http://www.youtube.com>, which counted 87,457 thousand viewings of it, as of April 13, 2011 (as compared to Berlusconi’s message, which was viewed only 258 times on <http://www.youtube.com> as of April 13, 2011).

We have found it necessary to include a monologue by the Italian journalist and public figure Roberto Saviano into our project. This choice is explained by our intention to study the topic in the extended format political and public actors rather than in the isolated context of the two parties involved in the campaign. In the view of the current public discontent with politics and a growing popularity of street movements in Italy, it seemed impossible to us to ignore the message of the informal leader and opinion maker Saviano. Saviano’s discourse first appeared on television in the programme “Vieni via con me” (“Come along with me”) on November 28, 2010, and was devoted to the topic of mafia and corruption during election campaigns. We have found a copy of this discourse on

<http://www.youtube.com>.

The chosen videos had approximately the same length, about two minutes. The unabridged English translations of the texts can be found in the attachment to the present paper.

The viewers were to watch the messages once and then to complete the questionnaire in a 30-minute time.

Experiment

Subjects

In our experiment, there have been 95 participants, of which 63 were female and 32 male Italian students of humanistic disciplines. Their age varied from 19 to 23.

36 students participated in the audio test, of which 20 were females and 16 were males. 59 students took part in the written test (43 females and 16 males).

Most of the students held a first-level degree in different fields of Humanities, and two – in Economics (96% and 4%). Most of the Humanities students have previously taken their first three-year degree in Communication Sciences (19 student); others in the following fields: Modern Languages and Literature , Social Sciences, Educational Sciences, Ethno-anthropology, Politics and International relations, Theatre.

Questionnaire

Our questionnaire consisted of two parts. In the first part, the viewers had to answer the yes or no questions to the audio message. In the second one, they had to answer the question: “Which message do you consider the most/ least credible and why?” and to give their reasons in minimum 12 (maximum 20 lines). The questions to the personal addresses were designed to prove the hypothesis about the effectiveness linguistic principles of persuasion, as presented to Pirovano, such as:

- 1) The principle of “payback;
- 2) The principle of coherence;
- 3) The principle of “peer pressure”.

However, as far as Saviano’s monologue is concerned, we have found that the above given principles are absent in his speech, which made us elaborate different questions, based on the analysis of his multimodal behaviour (speech tactics, gestures and mimics).

Thus, the questionnaire consisted of the following tasks that bore no reference to their authors. We mention them here in brackets so as to inform the reader about the distinction in questions and to give them an idea of what techniques the speakers resort to. Full messages can be found in the Appendix to the present article.

1. Listen to Message one (Silvio Berlusconi) and answer the following questions by ticking the answer on your right.

| | | |
|--|-----|----|
| When you hear one speak about “affectionate support” and “connivance”, do you feel like spontaneously returning these feelings? | yes | no |
| When you hear one mention your eventual previous choice in favor of the speaker, do you feel the desire to be coherent and to support him again? | yes | no |

| | | |
|---|-----|----|
| When you learn that “the Italians have elected” a certain party, do you have the desire to conform your behavior with that of your fellow citizens? | yes | no |
|---|-----|----|

2. Listen to Message two (Dario Franceschini) and answer the following questions by ticking the answer on your right.

| | | |
|---|-----|----|
| When you hear the speaker mention “an extraordinary Italy”, “men and women with courage and force”, do you feel like returning him this compliment? | yes | no |
| When you hear one mention your eventual previous choice in favour of the speaker, do you feel the desire to be coherent and to support him again? | yes | no |
| When you learn that the speaker shares the values of “our mothers and fathers”, do you have the desire to conform your behavior with that of your closest ones? | yes | no |

3. Listen to Message three (Roberto Saviano) and answer the following questions by ticking the answer on your right.

| | | |
|--|-----|----|
| Do the mimics and gestures of the speaker, in your opinion, convey the idea of his transparency and honesty? | yes | no |
| When you hear the speaker to use the second person singular, for example, in “when you see this politician”, “sometimes you feel your heart break”, do you identify with what he says? | yes | no |
| When the speaker tells you about his personal experience, do you feel close to him? | yes | no |

4. Which of the messages do you consider the most/ the least convincing? Why?

Results

Analysis of response to video messages

Statistical analysis

The analysis of answers to online messages has shown that females’ positive feedback to Saviano’s performance was twice as big as the negative one: 40 positive answers against 20 negative ones. Berlusconi was an absolute outsider, with 4 positive answers against 56 negative ones. Franceschini did a bit better than the Prime Minister, winning 18 of female “votes” and losing 42. The same rating: Saviano on top, followed by Franceschini, and Berlusconi as a loser – was present in males’ response. This situation does not change, when the form of message presentation is switched from oral to the written one, but in the latter case, the anonymity of the third message (initially belonging to Saviano) makes it a less evident favorite. In fact, in its written transcribed version, which has no reference to the author of the text, Saviano’s message wins 23 to 16 over Franceschini, and 23 to 10 Berlusconi, while in its oral online form the votes share was: 42 positive votes for Saviano, 11 for Franceschini and 6 for Berlusconi.

According to female response, Saviano’s strongest points were his mimics and gestures, on the one hand, and his sharing of personal experiences, on the other,

whereas his technique of addressing the audience by a casual “you” gathered a slightly less positive reaction. Two females did not like that, which, generally speaking, can still be a good result and a proof of its efficiency. In males’ response, all the techniques, including the casual-close to the audience manner of address, appealed to the audience. In the written message, as the question on mimics and gestures was senseless, we included the following question instead: “According to you, the message below is credible?”, and the majority of students (10 out of 14 said no, two people withheld their opinions).

In Berlusconi’s message, the only question, which created a bit of uncertainty dealt with the principle of coherence: “When you hear one mention your eventual previous choice in favor of the speaker, do you feel the desire to be coherent and to support him again?” Two female viewers and four males answered yes to this question, probably feeling a contradiction between a need to be coherent and a clear dissatisfaction with the speaker. The overwhelming majority of responders (19 females and 14 males) gave a negative answer to the other two questions, thus failing to confirm our initial hypothesis about the effectiveness of the principles of “payback”, coherence and “peer pressure” in Berlusconi’s case. In the written version, the principle of coherence gathered 6 male votes and 19 female one, which is almost one half of the responders (53) who were subject to the written transcript of the message. The principle of “peer pressure” that featured fellow Italians as a reference group failed, and so did the principle of “payback”.

In Franceschini’s message, more females (five as opposed to two in Berlusconi’s case) felt a need of coherence. Seven females said yes to the following question: “When you learn that the speaker shares the values of “our mothers and fathers”, do you have the desire to conform your behavior with that of your closest ones?”. This ‘family’ point won the biggest number of votes both with males and females. It was based on the principle of “peer pressure” in its most culturally applicable form for the Italian responder – the respect and co-division of family traditions and values. However, we expected more positive feedback from the Italians on this point, but 13 of 20 females and 11 of 16 males ran against this cultural stereotype, evidently having more important reasons than the respect for family to resist the speaker’s appeal. In the written version, again, there was confusion, as far as the coherence principle was concerned, but the latter prevailed, winning Franceschini 29 votes out of 53, while “peer pressure”, with family members as reference group did worse, winning 20 votes out of 53.

Qualitative analysis

The qualitative analysis shows that females consider the most convincing message that of the journalist Saviano, while the least credible one belongs to PM Berlusconi. The message of opposition leader Dario Franceschini leans toward Berlusconi’s one, as females do not consider him credible enough.

Females’ reasons for believing that Saviano’s message is credible can be divided into the following groups (exposed here in the order of priority):

| Reasons | Verbalization |
|-----------------------------------|---|
| Correspondence of message to fact | “He speaks of real things” |
| Social (not political) intent | “He is not a politician, and he is governed |

| | |
|---|--|
| | by a sense profound social responsibility and not by egoistic motivations to achieve personal success” |
| Status as a (competent) writer and journalist, a fighter for the truth | “He is a serious person who makes a thorough research on every topic he embarks on |
| Reflection of the audience’s inner world, thoughts and feelings | “It’s like as if he understood what I feel and think” |
| Exposing the problem instead of avoiding it | “He wants to denounce things that don’t work” |
| Being on the audience’s level, installing a personal relation with the audience | “He tries to be on the same level with the listeners” |
| Being clear | “He speaks about the situation in a simple and clear manner” |
| Absence of personal attacks | “There’s no discourse that tries to put into the negative light his opponent” |

Males’ reasons for believing that Saviano’s message is credible can be divided into the following groups (exposed here in the order of priority):

| Reasons | Verbalization |
|---|---|
| Being on the audience’s level, installing a personal relation with the audience | “He moves as he speaks, and this, to my mind, co-involves the viewer” |
| Social (not political) intent | “Saviano is out (at least apparently) from the Italian political scene” |
| Status as a (competent) writer and journalist, a truth-fighter | “He has his past which speaks for him” |
| Being clear | “He is the only speaker who can denounce in a clear and direct manner all that socio-political world that surrounds us” |
| Reflection of the audience’s inner world, thoughts and feelings | “His passionate message reflects my thoughts” |
| Correspondence of message to fact | “He shows how things really are, he confirms our suspicions” |
| Exposing the problems instead of avoiding them | “He reveals problems that tend to be minimized, as a rule” |
| Personal experience | “He speaks about his personal experience”. |

Females’ reasons for thinking that the politicians’ messages (in particular, Berlusconi’s one) are not to be trusted are as follows:

| Reasons | Verbalization |
|---|------------------------------------|
| Rejection of the character | “I don’t identify with Berlusconi” |
| Absence of facts in the message content | “Many nice words but few facts” |

| | |
|---|---|
| Creating a distance between himself and the viewers | “He seems to be distancing in his institutional role from the citizens” (about Franceshini) “He is distant from the listeners, although having an educated way to present himself, he’s too imposing” (about Berlusconi) |
| Saying lies | “He advertises actions and things that have never been made” |
| Manipulating the audience | “Exaggerated positivity, with the help of which he tries to manipulate the Italians’ choice during the elections”. |

Males’ reasons for thinking that the politicians’ messages are not to be trusted are as follows:

| Reasons | Verbalization |
|--|--|
| Rejection of the character | “In the light of the latest events, in which Berlusconi has showed his disrespect for the Italian political institutions that citizens identify with, his message is the least convincing one” |
| Creating a distance between himself and the viewers | “Politicians create the distance between themselves and the citizens” |
| Absence of facts in the message content | “Two messages without any content, conclusions, that seem very much alike commercial on consumer goods” |
| Manipulating the audience/ the truth | “The politicians speak only of good things they have done” “The messages have been construed to denigrate the opponent, rather than to expose real problems” |
| Saying lies | “He lies – he hasn’t resolved the refuse problem” |
| Personal interest | “The first two messages are less convincing because they speak of personal interest – to win the election campaign” |
| Dissatisfaction with the present-day Italian politicians, in general | “The Italians are tired of false promises, useless votes, public money frittered away...Italy needs new forces in politics” |

Conclusions

Our experiment has shown that the principles of persuasion, as described by Pirovano, have a rather limited application to the online political discourse when it

is given to such a non-conformist audience, as students. The main factor that determines whether or not the viewer will consider the message credible is the speaker's image, which includes his profession, professional and private experiences. The analysis reveals a deep dissatisfaction of young Italian people with politicians, and this is an a priori reason why they consider the political addresses, irrespective of their ideology, not trustable. However, this mature and sophisticated reaction of the Italian youngsters fails to recognize the fact that writer and journalist Saviano is involved into politics, too, as he criticizes the current state of affairs and advocates change in the government of the country. The students consider his intent to be a social one, whereas that of politicians is labeled "egoistic and unsocial".

The only principle that resists the attack of unpopularity of politicians is that of coherence, under which one understands the continuity of one's previous actions with the present ones. This principle works even in the case of the most unpopular politician – Silvio Berlusconi. Other principles – the principle of "payback" and "peer pressure" – fail to produce the desirable effect upon the students.

The closest positions between all audiences were observed in the analysis of the Italian Prime Minister Silvio Berlusconi. Both males and females indicated him as a "false politician", the one who "only knows how to say beautiful words, but gives little facts", etc. Contrary to our prior hypothesis, an opponent of Berlusconi, Dario Franceschini of the Democratic Party, has done just a bit better. The message by Saviano, who, unlike other speakers, gave very discomfoting "truths" about the Italian electoral campaigns gathered the absolute majority of the audiences' preferences, proving the hypothesis that Italian young people identify with informal leaders, without consciously understanding the fact that the latter are also doing politics.

As far as the form of presentation is concerned, we have found that it influences the perception of the message and its acceptance or refutation. We have found that online discourse reinforces a positive or negative image of the speaker, as based on the viewer's prior knowledge or experiences.

Works Cited

1. Adel, A., Reppen, R., 2008, (Eds), *Corpora and discourse: the challenges of different settings*, Amsterdam : Benjamins.
2. Benwell, B., Stokoe, E., 2006, *Discourse and identity*, Edinburgh: Edinburgh University press.
3. Blome-Tillman, M., 2009, "Knowledge and presuppositions", *Mind*, 118-470, pp. 241-294.
4. Cavazza, N., 1996, *La persuasione*, Bologna: Il Mulino.
5. Chilton, P., Schaffner, C., 2002, (Eds), *Politics as text and talk : analytic approaches to political discourse*, Amsterdam : Philadelphia : J. Benjamins.
6. Cialdini, R. B., 2002, *Le armi della persuasione. Come e perchè si finisce col dire di sì*, Firenze: Giunti Gruppo Editoriale.
7. Connolly, J. H., 1997, (Ed), *Discourse and pragmatics in functional grammar*, Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
8. Di Giovanni, P., 2007, *Psicologia della comunicazione*, Bologna: Zanichelli editore.
9. Edwards, D., Potter, J., 1992, *Discursive psychology*, London: Sage Publications.

10. Fetzer, A., Lauerbach, G.E., 2007, (Eds), *Political discourse in the media: cross-cultural perspectives*, Amsterdam: Benjamins.
11. Howarth, D., Torfing, J., 2005, (Eds), *Discourse theory in European politics: identity, policy and governance*, Houndmills : Palgrave Macmillan.
12. Lasswell, H. D., 1948, "The Structure and Function of Communication in Society", in L. Bryson (a cura di), *The Communication of Ideas*, New York: Institute for Religious and Social Studies.
13. Mininni, G., 2003, *Il discorso come forma di vita*, Napoli : Guida.
14. Mininni, G., 1995, *Discorsiva mente: profilo di psicosemiotica*, Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
15. Musolff, A., 2004, *Metaphor and political discourse: analogical reasoning in debates about Europe*, Houndmills; New York: Palgrave Macmillan.
16. Peacocke, C., 1992, "Sense and Justification", *Mind*, 101, pp. 793-816.
17. Pirovano, F., 2001, *La comunicazione persuasiva nella vita professionale e privata*, Milano: De Vecchi Editore.
18. Recanati, F., 2001, "Open Quotation", *Mind*, 110, pp. 637-681.
19. Rumfitt, I., 1995, "Truth conditionals and communication", *Mind*, 104, pp. 828-862.
20. Sanders, T., Schilperoord, J., Spooren, W., 2001 (Eds), *Text representation : linguistic and psycholinguistics aspects*, Amsterdam ; Philadelphia : J. Benjamins.
21. Thompson, G., 2004, *Introducing functional grammar*, London: Hodder education.
22. Van Dijk, T. A., 1985, (Ed), *Discourse analysis in society*, London: Academic Press.
23. Villamira, M., A., 2007, *Comunicazione e interazione. Aspetti del comportamento interpersonale e sociale*, Milano: Franco Angeli.
24. Van Dijk, T. A., 1985, (Ed), *Discourse and communication: new approaches to the analysis of mass media discourse and communication*, Berlin; New York: W. de Gruyter.
25. Wodak, R., Chilton, P., 2005, (Eds), *A new agenda in (critical) discourse analysis : theory, methodology and interdisciplinarity*, Amsterdam ; Philadelphia : Benjamins, 2005.
26. http://www.ilpopolodellaliberta.it/notizie/arc_15796.htm (Silvio Berlusconi's message)
27. <http://www.partitodemocratico.it/elezioni09/>.
28. <http://www.youtube.com/watch?v=A3bYmg9tYwA> (Dario Franceschini's message).
29. <http://www.youtube.com/watch?v=VbDOzC4zzIU> (Roberto Saviano's monologue).

Appendix (all texts are transcribed and translated from Italian by the author)

Text 1

A year ago you chose to entrust me and the People of Freedom with the task to give our country a new start after the misgovernment of the left, and together we have won many challenges. We have freed Campania from refuse. We have avoided the bankruptcy of our flagship airways company. We have protected enterprises and savings from the crisis that proved to be dramatic in many other countries. We have guaranteed citizens of Abruzzo immediate help to overcome the tragedy of the earthquake and we are now giving them a hope to make a new start. We wouldn't have done it without an affectionate support of all of you. Your closeness has given us every day the force to make all these successful enterprises real.

Now, we have a new challenge in front of us. We must become the first group in Europe in European People's Party, in order to be able to have influence on the decisions of the European Parliament, and, therefore, to protect best the interests of Italy, the interests of each of us in Europe. A Europe, which must give every day more opportunities to those who work and who study, which must give enterprises a more helping hand in development and which must ensure concrete aid to those in difficulty. We can do it; we could do it if we stay together; we, men and women who love freedom in one great people – the People of Freedom.

Text 2

There is an extraordinary Italy, which is coping with the crisis. There are men and women who, having courage and force, work hard every day in order to overcome difficulties: a too-low pension, a son or a nephew who don't find a new job after losing one, the prices that are constantly growing up. Those in government cannot look at another side. Problems must be resolved with because you have chosen us to resolve them. We do not govern today, but I know that a great party can do a lot of good to its own party, even being in opposition. That is why we have presented concrete proposals in order to help those people who cannot make it to survive until the crisis finishes: unemployment benefit for those who lose their jobs, fiscal aid for small enterprises, a rise in pensions and in the lowest income rates. That is why we have asked that those who have a higher income, like us the parliamentarians, pays a little bit more taxes in 2009 to aid the poorest.

The parliamentary majority coalition has blocked all of our proposals. But we will insist until we have voice. The right and Berlusconi have been at power for as many as six out of eight last years. It is time that every citizen reflects on the distance between the promises made before the elections and what happened afterward. Do you but remember the re-launch of Malpensa? The tax cut? The elimination of car tax, the great infrastructures and the local policeman... Where have all these good things gone?

We of the Democratic Party want to change the country, but in order to manage to do it, we need your help. I am facing an opponent who has thousand times more power than I do, who controls everything, who has billions, television companies. But I will combat this battle till the very end simply because I feel it is my duty. There is the future of our democracy at stake. There is a risk to wake up after the June elections in the country under one absolute lord. And only a great party can avoid that this happens. Our mothers, our fathers have shown us what honesty and loyalty is and what it means to help one another. It is our duty to convey these values to our children and grand children. We must prevent that these values are broken by the world in which egoism is the only winner. If you give us more force with your vote, things will change soon. This is not a promise – it is my responsibility, and I will maintain it.

Text 3

...and receives this voting card. He puts this card into his pocket and goes voting. When he goes voting, the member of the local electoral committee gives him a card to be used when voting, he goes into the cabin and substitutes the card given by the committee member by that given to him by the organization, the card already completed. He takes the card and puts it into the ballot and goes away, the other one kept in his pocket. He brings that other card, which is still blank, to the organization, thus showing that he has gone voting. He gets the money and the card he has brought goes to another person. And so on, and so on, and so on. And this way, democracy is often determined by these mechanisms. And when you see a politician and say: "How is it possible that he's been elected?" "Who elected him? He does not know how to speak, he has that curriculum vitae...it's impossible!" Very often these are those votes to elect him. Do you remember the famous hours of waiting for the Regions that determine the majority vote? Very often these are the Regions, in which the vote has been determined in this manner – it has been bought for 25 euro. People who have sold it don't feel ashamed – at least, I have earned something. When you think about these things, you become sure that nothing can change. When you think about this, you feel short of breath; you get the desire to tell people about these things.

УДК 82-192

Vincent Tao-Hsun Chang

Cultural consumption and identity politics in popular music discourse

《文化消費、認同政治與當代流行音樂論述》

Abstract: *This paper aims to propose a sociopragmatic study along with a critical analysis of Chinese popular songs of Jay Chou's (周杰倫) album Fantasy World (范特西), where his performance shapes and enhances him as a Taiwanese pop music celebrity and a cultural polysemy. They plentifully exploit multilingual devices, namely lexical choice, code-mixing, non-standard (and somehow weird) pronunciation, metaphor and poetic effects within storytelling. These language elements present a notable music style and can add interest and novelty to the audience, tracking her to his salient intention, and yet producing cognitive effects, e.g. humour and irony. Secondly, socioculturally speaking, they pose a youth culture in attempts to challenge the long-established educational system and language policy. They provide some features of 'righteous disobedience' via the above-mentioned (para-)/linguistic constructions and display cultural pluralism initiated from Japanese and Western cultures. Thirdly, they are ideologically significant for conveying such appeals and frames as nostalgia, indigenisation, family ties, friends' rapport, gender relations and 'glocalisation' by reflecting current social concerns and the lifestyles of petits bourgeoisie in urban contexts. Encouraging an imaginative and active audience to spell out a variety of weak implicatures involving feelings, emotions and attitudes along these realistic or fictitious scenes and reach the 'optimal relevance' (Sperber & Wilson 1986/1995), they not merely invite and persuade the audience members to recognise the prominent inter-cultural values, but also query the conventional value structures and social norms (patriarchic authority, social hierarchy, etc). Popular music, lending itself as a symbolic domain for ideological analysis, not only serves a fashion-driven arena embracing competing forces with social continuity and change, but reifies iconicity, personality and identity politics within mass culture. This functional and critical linguistic study reveals the dialogic relations between form and function in music discourse, reflecting the social interaction and cognitive dynamics of communicator and audience, and thus keeping the dialectical relationship between social structures and social practice/discourse (Fairclough 1995).*

Keywords: *cross-cultural communication, global coherence, implicature, linguistic pragmatics, music discourse, pragmatic inferencing, pragmatic interpretation, relevance*

INTRODUCTION

1. Motivation

Whilst culture reflects the group identity in a speech community, popular culture witnesses a pioneer part of the social continuity and change therein. Ever since decades ago, mass media, including popular songs and other institutionalised discourses (e.g. advertising), undertook a drastic change, whatever in the lexical expressions, music patterns, or the singer/artist's performance styles. Tracing back thirty years, the singers and the lyrics were much more conservative, especially emphasising standard, precise and correct pronunciation of official/national language – Mandarin Chinese. Most singers were idolised as modest, well-behaved, handsome and beautiful, conforming to social routines without disobedience. Ten years later, in the year eighties, the music market emerged a fresh music style incorporating campus atmosphere, and the popular songs applied rebellious lyrics due to the termination of martial law, Luo Da-Yo (羅大佑) is one typical example of this age. During the past decade until now, the music patterns are much more ample and diverse, the music elements experienced more intercultural communication have been prevalent among artists. The wordings are more straight, colloquial, and far more rebellious; indigenous culture during this stage is a prominent emphasis laid on the popular culture, including literature, TV programs, advertising, and the music in question. The importance of idols is gradually

replaced by the creativity of music workers. Jay Chou (周杰倫) has been a brand-new 'star'²³ in these few years – a young, famous, and representative popular singer of new generation. Indigenisation becomes an increasingly important concern in creating music, and multidimension, for both male and female performers, is another influential factor of the music. One of the most significant features is that longer texts and/or storytelling (Chang 2001b, 2000b, c) in a more colloquial style involving daily life with various semiotic elements have largely been applied. The performers intend in particular to construct different cultural image, such as Jay's *Fantasy World* (范特西) discussed in this study. It weakly communicates a lot of messages, inviting the audience members as potential consumers to join the stories and interpretation process, and helps on the other hand shape himself as a cultural icon.

2. Research Questions

This study attempts to investigate the dialogic relations expressed in discourse of popular culture, exploring the ideology and power relations shaped in the popular songs *by* society and culture, and their possible effects *on* society and culture, trying to explain and render plausible interpretations to the following research questions:

- 1) Being often conceptualised as a passive receptor and receiving the communicated information from the product and the singer/composer/advertiser, the audience's role in the process of interpretation in media communication is reexamined.
- 2) How to use diverse linguistic strategies, communicative acts (van Leeuwen 2002) and different appeals to affect, attract and persuade the audience?
- 3) What cognitive effects could be communicated and perceived by the (different) receptors through popular culture?
- 4) What is the social meaning accompanying or behind language use? What competing ideologies and changing cultural values can be seen from popular songs, and further to shape social cognition?

THEORETICAL FRAMEWORK

The studies on language in popular culture in Taiwan, e.g. advertising, are mainly from marketing and advertising, whereas the researches from linguistic perspectives are still less (cf. Wei 1996: 133), especially as compared to those in the United States, UK and Europe. The linguistic study on popular songs is the same case. This paper thus presents a qualitative and synchronic study on popular singer Jay Chou's seven pieces of songs, intending to explore the research issues outlined above. Analytical framework is based upon Sperber and Wilson's *Relevance Theory* (1986/1995). Since proposed in 1986 by them, the implications of Relevance on communication and cognition have been widely applied in various fields, including

²³ English *singer* can be paraphrasably in Mandarin Chinese as *gexing*/歌星 "singing + star" and *geshou*/歌手 "singing + hand", the former is less commonly used today as before, partly because the semantic property of *geshou*/歌手 (singing + hand) is much closer to the audience, even if *yingxing*/影星 "movie + star" is never replaced by "movie + hand."

literature, linguistics, psychology, political language, language education, advertising and film studies, etc. (ibid.: 255-6, 259-60). In *Relevance*, Sperber & Wilson define *optimal relevance* from the hearer's processing ability in terms of her²⁴ processing effort and those possible effects:

An utterance, on a given interpretation, is optimally relevant if and only if:

- (a) it achieves enough effects to be worth the hearer's attention;
- (b) it puts the hearer to no gratuitous effort in achieving those effects.

(Smith and Wilson 1992: 5)

Also they define 'principle of relevance' and 'criterion of consistency with the principle of relevance' as follows:

Principle of relevance:

Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance.

(Sperber and Wilson 1995: 158)

Criterion of consistency with the principle of relevance:

An utterance, on a given interpretation, is consistent with the principle of relevance if and only if the speaker might rationally have expected it to be optimally relevant to the hearer on that interpretation.

(Smith and Wilson 1992: 6)

Relevance Theory develops two general claims of 'principles' about the role of relevance in cognition and in communication:

Cognitive principle of relevance. Human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance.

Communicative principle of relevance. Every act of communication conveys a presumption of its own optimal relevance.

(Noveck and Sperber 2006: 6)

According to Relevance Theory, the presumption of optimal relevance conveyed by every utterance is precise enough to ground a specific comprehension heuristic:

Presumption of optimal relevance

- (a) The utterance is relevant enough to be worth processing.
- (b) It is the most relevant one compatible with communicator's abilities and preferences.

Relevance-guided comprehension heuristic

- (a) Follow a path of least effort in constructing and interpretation of the utterance (and in particular in resolving ambiguities and referential indeterminacies, in going beyond linguistic meaning, in computing implicatures, etc.).
- (b) Stop when your expectations of relevance are satisfied.

(Noveck and Sperber 2006: 6-7)

In *Relevance*, Sperber & Wilson chiefly discussed the examples from word/phrase and sentence levels. While as Blakemore (1992: 165-6) analysed the example of

²⁴ In this paper I also consider the audience to be female, and the addresser to be male (cf. Tanaka 1994: xv).

irony, "irony is not always restricted to a couple of lines or a single utterance. In many cases it extends over a whole poem or story..." in which ironical effects are achieved through processing a whole text or, a level of a more global organisation, i.e. *macrostructure* (van Dijk 1977: 130). Thus, since the data for analysis in this study are longer texts that I tried to apply Relevance Theory to analyse those larger units, from the viewpoint of macrostructure level to see the relevance reached by the audience.

Aside from pragmatic analysis, on the other hand, and also suggested by Sperber & Wilson (1995: 279), this paper further examines the sociocultural contexts to see the inseparable relationship between language use and social function, the major concern of the critical linguists as Fairclough (1995a, 1995b, 1989). Quoting his argumentation here (1995a: 96-7):

It is an approach which is, I believe, suitable for use in the sort of research into social and cultural change [...] What in particular makes it suitable for such work is that it foregrounds links between social practice and language, and the systematic investigation of connections between the nature of social processes and properties of language texts.....It is moreover a 'critical' approach to discourse analysis in the sense that it sets out to make visible through analysis, and to criticize, connections between properties of texts and social processes and relations (ideologies, power relations) which are generally not obvious to people who produce and interpret those texts, and whose effectiveness depends upon this opacity.

DATA ANALYSIS

In this section, I am dealing with the seven songs of Jay Chou's album *Fantasy World* respectively in the light of their narrative style involving plenty of linguistic strategies to produce cognitive effects. Jay's music is abundant in topics and contents, whatever facets we may notice. Let us see the song (A) first:

A

愛在西元前

古巴比倫王頒佈了漢摩拉比法典 刻在黑色玄武岩距今已經三千七百多年
你在櫥窗前凝視碑文的字眼 我卻在旁靜靜欣賞你那張我深愛的臉
祭司神殿爭戰弓箭是誰的從前 喜歡在人潮中你只屬於我的那畫面
經過蘇美女神身旁我以女神之名許願 思念像底格里斯河般的蔓延
當古文明只剩下難解的語言 傳說就成了永垂不朽的詩篇
我給你的愛寫在西元前 深埋在美索不達米亞平原
幾十個世紀後出土發現 泥板上的字跡依然清晰可見
我給你的愛寫在西元前 深埋在美索不達米亞平原
用楔形文字刻下了永遠 那已風化千年的誓言一切又重演
我感到很疲倦離家鄉還很遠 害怕再也不能回到你身邊
愛在西元前 愛在西元前

Loving you before century

1. Over 3,700 years ago, the king of ancient Babylon promulgated Hamorabi²⁵ Codes (漢摩拉比法典), inscribed on the black basalt.
2. You gazed at the inscribed words in front of the window, while standing by your side, I appreciate silently your face that I deeply loved.
3. Whose past belonged to priest, temple, war and arrow, I like in the crowd to watch your face that only belongs to me.
4. Passing Goddess Suma (蘇美女神) I made wishes in the name of Hers. The nostalgia is spreading as the Tigris River.
5. As the ancient civilisation left the words uneasily to understand, legends (just) have become immortal psalms.
6. The love I gave you was written before century, deeply buried in Mesopotamia.
7. Decades of centuries it was found, the scripts on the clay are still quite clearly visible.
8. The love I gave you was written before century, deeply buried in Mesopotamia.
9. Being used cuneiform inscribed the forever, those thousand years of eroded promises all come into play.
10. I feel very tired, n' still far away my hometown, also I'm afraid that I could not back to you.
11. Loving before century. I love you before century.

Ancient culture opens a civilised taste for this song. The terms employed in this song seem to only occur in the professional textbooks of history and geography. No matter if we know them or not, they present a domain of imagination based on 'distance' (space or time), reflecting somewhat that 'sense of beauty is based on distance.' This is supported by the communicative strategy of storytelling to persuade and produce cognitive effects. (Chang 2002c, 2001b). We may have never heard them, or we just felt them remote. While with the aids of the contexts and linguistic cues, we could know at least these terms hard to pronounce denote higher class/culture (unfamiliarity sometimes/often entails high taste), deriving the following strong implicatures²⁶ without affecting the success of communication:

(1)

Getting to know and use the uncommon terms, e.g. Mesopotamia and Tigris, is kind of taste, well cultured (and even intellectual)²⁷.

Mesopotamia and the Tigris are (possibly) far away.

My love for you originated from long time ago.

(2)

A love like ancient culture is with some (higher) taste (though somehow hyperbolic).

²⁵ There are many proper names and technical terms in the chosen data in this paper. I simply transliterate here, or, in some 'worse' instances, I supplement the original text [especially in song (D) and (G)], considering my ability to translate and, for the time being, the useful resources available at hand.

²⁶ Assumptions that are derivable from the proposition expressed by the utterance together with the context are called implicatures. (Tanaka 1994: 26-7) She also points out (ibid.: 29), "...there is no clear cut-off point between assumptions strongly backed by the communicator, and assumptions derived from the utterance on the addressee's sole responsibility." But both strong and weak implicatures are in accordance with 'principle of relevance.'

²⁷ The words in parentheses represent further optional explanation for implicatures and are relative to 'degree;' whereas a square bracket with dots inside [...] means the indeterminacy of implicatures.

My love for you is ancient culture-like, unforgettable, longstanding and everlasting.
My love for you is a precious asset, as the value of an ancient culture.
My love for you is deep, trustworthy, unchangeable and far-reaching.
My love for you has gone through trials and challenges.
A deep and valuable love is worthy of your consideration.
A deep and valuable love deserves your concern and attention.
You are my treasure.
[...]

By using this communicative style, storytelling and/or figures of speech (simile (A4); metaphor (A5-6, 8-9); Chang 2002a, 2001a, b, 2000a, b, c) to enrich the images of the song, the speaker can leave a wide space of interpretation to the audience (accompanying larger responsibility at the same time). Moreover, he would not communicate only the strong implicatures in (1), for in that case he might directly express in another way to save her processing efforts, as shown in (3):

(3) I've loved you since a long time ago, like ancient Plain Mesopotamia, far away and everlasting.

Except the propositional content, the audience could not infer any weak implicatures from (3), as compared to Text (A).

Family ties, family structure, and patriarchic authority are best captured in song (B), interweaving domestic violence and an appeal to reason in a negative and rebellious tone, and reflecting one of the most social concerns both diachronically and synchronically:

B

爸 我回來了

我聽說通常在戰爭後就會換來和平 為什麼我看到我的爸爸一直打我的媽媽
就因為喝醉酒他就能拿我媽出氣 我真的看不下去 以為我[較細漢]

從小到大只有媽媽的溫暖 為什麼我爸爸那麼兇

如果真的我有一雙翅膀兩雙翅膀 隨時出發偷偷出發我一定帶我媽走

從前的教育 別人的家庭 別人的爸爸 種種的暴力因素一定都會有原因

但是呢 媽跟我都沒有錯 虧我叫你一聲爸

爸 我回來了

[不要再這樣打我媽媽] 我說的話[你甘會聽]

[不要再這樣打我媽媽] 難道你手不會痛嗎

其實我回家就想要阻止一切 讓家庭回到過去甜甜溫馨的歡樂香味

雖然這是我編造出來的事實 有點諷刺有點酸性

但他卻在這快樂社會產生共鳴 產生共鳴

來阻止一切暴力 眼淚隨著音符吸入血液情緒

從小到大你叫我學習你把你當榜樣 好多的假象

媽媽常說乖聽你爸的話 你叫我怎麼跟你像 [你走開]

[不要再這樣打我媽媽] 我說的話[你甘會聽]

[不要再這樣打我媽媽] 難道你手不會痛嗎

12345678 12345678 我叫你爸 你打我媽 這樣對嗎 幹嘛這樣

何必讓酒牽鼻子走 瞎 說都說不聽 痛是我們在痛 痛

Father, I am home

1. I heard that in general after war, there comes peace, why I always see my father hit my mom?
2. Just because of drinking, he can dump negative feelings on my mom. Really I couldn't tolerate any longer, he thinks that I'm [T pretty young T]²⁸.
3. Since childhood, I only have mom's warmth, but why my father is so fierce?
4. If I really have one or two pairs of wings, I'll take mom to go anytime in silence.
5. Old-fashioned education, others' families, others' fathers, all sorts of violence must have their reasons.
6. However, well, mom and I didn't make mistakes, it's shameful so call you father.
7. [T Never ever hit my mom like that T], [T will you listen to T] what I said.
8. [T Never ever hit my mom like that T], don't you feel your hands hurt?
9. In fact as I go home, just wanna block everything in order to let us go back to the past of sweet warmth and enjoyable flavour.
10. Although this is a fictitious fact that I made, a little bit of irony, a little bit of acid,
11. It draws attention in this happy society, also generates echo.
12. Come on to stop all violence, the tears were absorbed in blood with music notes.
13. Since I was a child, you asked me to learn and to see/view you as a model.
14. So many illusions and false impressions.
15. Mommy frequently said that, "Be good, listen to your father's words."
16. How could I do in your way to resemble you? [GO AWAY! (said by father)]
17. [T Never ever hit my mom like that T], [T will you listen to T] what I said.
18. [T Never ever hit my mom like that T], don't you feel your hands hurt?
19. 12345678 12345678 I call you father, you beat my mother.
20. Is that right? Why that?
21. Why you'd rather be manipulated by alcohol?
22. It is us that are suffering, suffering...

Utterances (B2-3) easily and clearly express how many families have felt and experienced since a long time ago and until even now, an (imaginative) audience is invited to spell out a lot of weak implicatures, shown as follows:

(4)

(Chinese/Oriental) Men's personalities are (sociostereotypically) with sort of Chauvinism.

(Chinese/Oriental) Men usually spend much time on jobs/careers.

Chinese (/Oriental) women are warm-hearted, obedient, and less independent (more dependent on men's lives).

Chinese (/Oriental) women usually spend lots of time on their families.

Chinese (/Oriental) women usually have closer relations with their children.

Thanks God, (at least) He gave me a mom loving me so much, though lacking daddy's love.

Where were you then, dad?

What does 'new good man' mean?

A father possesses more power and is the lord amongst the members in a Chinese traditional family where the younger generation is disciplined to be (entirely) obedient and to respect father, however the father might be, as illustrated in this song. Most of this text ironically depicts the young generation's voice and invites/persuades the audience to get involved in those scenes to produce ironical

²⁸ The notation [T...T] represents the words are pronounced in Taiwanese. The other cases are J=Japanese, H=Hakka.

effects, questioning those longstanding conventional social norms, and challenging the power of a patriarchic society. (B1-6, 9, 14-5, 18-9) display certain degrees of irony (based on different readers' response), which requires two crucial parts, an echoic element or an attributed thought, and the speaker's attitude of rejection or mockery (Sperber & Wilson 1995: 241), as demonstrated below:

(5) *Echoic elements or attributed thoughts*

The speaker believes that a father should not keep on hitting his wife.

The speaker believes that a child should receive the love from mom and dad, both.

The speaker believes that a father should be a (good, normal, fantastic, excellent) role model in a family.

(6) *Attitude of rejection*

How could I accept that "behave, listen to your father," in accord with your misbehaviour?

How would I behave like you, regarding you as a norm, to fight, to drink, and like your violence?

Why you are abnormally led by alcohol? It is not good way to resolve problems and to be a good role model.

(7) *Attitude of mockery*

It is ridiculous that my father keeps on hitting my mother. (With the supportive echo of the first utterance in B1)

It is strange why I'd only received mother's love without father's one.

It is weird that I call you father, but you frequently/always hit mother.

Funny how that you're always so violent towards us non-wrongdoers, while I still called you 'father!'

Is it hurt on your hands while you keep on hitting us?

These arguments are not only in attempts to reflect and support the target audience (e.g. the youngsters) by the singer's salient intention, but also try to persuade the potential one (e.g. the senior generation, relevant institutions) to pay more attention on these problems. By using this communicative strategy, posing a 'righteous rebellion' against the social problems (e.g. drugs, alcohol, gambling, domestic violence), the frame of harmony, one of the most important Chinese value structures²⁹, could be aroused from family level to societal level. The group identity via friend's rapport may be constructed and/or deconstructed, followed by the

²⁹ Higher involvement (*renqingwei*/人情味 in Mandarin) and harmony, as compared to Western cultures, are among the most prominent values within Chinese communities and in general outweigh many others. Traditional account of Eastern vs. Western cultures falls into the general dichotomies, as proposed by Logan (1986: 49; cited from Jeng 1994):

Comparison of Eastern and Western Cultural Patterns:

| | | |
|-------------------------|---|---|
| East/West, | Characters/Alphabet, | Right-brain oriented/Left-brain oriented, |
| Introvert/Extrovert, | Passive/(Submissive)/Active/(Aggressive), | Self-denying/Self-assertive, |
| Analogical/Logical, | Inductive/Deductive, | Involvement (人情味)/Independence (privacy), |
| Integrative/Fragmented, | Power/Solidarity, Hierarchy/Equality, | Totalitarianism/Democracy. |

Clearly illustrated as so, we cannot, however, ignore the factor of 'degree,' cause different cultures often de facto put different degrees of emphasis on these values, and their worldviews tend to be comparatively different in some respects. (Jeng, *ibid.*)

pluralism built into the (popular) culture. The younger people support this standpoint and the elders who (still) do not agree the point help to shape group identity of their own. The senior generation originally disagreed but now agrees, and (incredibly!) the younger generation now agrees this viewpoint will lead to deconstruction of group identity. The use of Taiwanese aims to produce an indigenised sphere in order to attract larger audience. It vaguely challenges the long-established educational system and language policy: to be No.1 in all exams and competitions is most important; Mandarin is standard, national language and denotes high taste/culture, Taiwanese is only a dialect, non-standard, formerly forbidden in public and regarded as low taste/culture. Furthermore, the repetition of *never ever hit my mom like that* (B8-9, 16-7) initiates poetic effects (Sperber & Wilson 1995: 222; see also Pilkington 1992: 38; Blakemore 1992: 157) under close exploration of context. Poetic effect refers to the peculiar effect of an utterance that achieves most of its relevance through a wide array of weak implicatures:

(8)

Please listen to our helpless voice, dad.
We can talk each other, but don't be violent.
I respect you, I call you father, please don't hit mother.
Don't make us heart-broken.
Wipe our tears away. Don't make us cry (any more).
Don't hurt each other, please.
Don't force us to leave home.
Let's (go back and) start all over again to build a warm family.
A warm family could well be ruined by a father's violence.
A warm family can bring a society harmony, positive influence and make improvements.
A warm family is healthy and precious.

The code mixing will be more illustrated later. The background music of thunder and rain enhances the sadness, innocence, helplessness and silent struggle: *Don't make us live a shadow, gloomy life with horror; Don't bring us fear and sorrow; Don't throw us to despair; What we expect is just a normal, delightful, peaceful life with your love, dad.* As the image of 'new good man' has been highly promoted, this song sounds especially sarcastic and touching.

When you feel getting closer, the distance is shortened between you and the product, the songs, the singer, the selling motive. As being Easterners, we ourselves can experience the familiar value (of harmony or involvement) and catch the epitome of current lifestyle. It not only makes us, through these vivid background knowledge and cognitive environment, feel sharing our voices with a considerate friend, but constructs more effectively the popular frames via the take-for-granted life experiences with empathy³⁰. Here, I am not eliminating or underestimating the

³⁰ 'Ideology is most effective when its workings are least visible...invisibility is achieved when ideologies are brought to discourse not as explicit elements of the text, but as the background assumptions which on one hand lead the text producer to 'textualize' the world in a particular way, and on the other hand lead the interpreter to interpret the text in a particular way. Texts do not typically spout ideology. They so position the interpreter through their cues that she brings ideologies to the interpretation of the text – and reproduces them in the process!'

possible effects of other communicative styles, but rather more emphasising on the richer and diverse contextual effects created by shooting stories (Chang 2001b, 2002c). Different triggers will bring the audience different effects in different contexts at different time and places. As for what communicative strategies are more 'effective' than others, it could be approached through two avenues: the first falls into a quantitative study to reach empirical findings; the other resorts to time factor, leaving the challenge of effectiveness to the dynamic relations between speaker and hearer. The more the audience could accept, the longer and more effectively the products (music, song, advertisement etc.) would prevail. Effectiveness results in social continuity, ineffectiveness leads to social change. This is a vital contribution to, and underlies the dialectical relationship (Fairclough 1995a, 1995b, 1989) between sociocultural value structures and social practice, and is one of the core elements in the process of socialisation.

A small piece of ballad describing young people's love, *Simple Love*, is also presented in this album (where there are still three other so-called 'love songs' but not included in this study), conveying some fresh and clean pictures, but longer lost in general nowadays:

C

簡單愛

說不上為什麼 我真的很主動 若愛上一個人 什麼都值得去做
我想大聲宣佈 對妳依依不捨 連隔壁鄰居都猜到我的感受
河邊的風在吹著頭髮飄動 牽著妳的手 一股莫名感動
我想帶妳回我外婆家 一起看著日落 一直到我們都睡著
我想就這樣牽著妳的手不放開 愛能不能永遠單純沒有悲哀
我想帶妳騎腳踏車 我想和妳一起看棒球 想這樣沒擔憂 唱著歌 一直走
我想就這樣牽著妳的手不放開 愛可不可以簡簡單單沒有傷害
妳靠著我的肩膀 妳在我的胸口睡著
像這樣的生活 我愛妳 想簡簡單單愛 想簡簡單單愛

Simple love

1. Hard to say the reason why, I'm really active.
2. If I love somebody, I'll do everything for her.
3. I wanna announce loudly that I'm unwilling to leave you.
4. Even the neighbours know how I felt.
5. The wind along the river is blowing your hair.
6. Holding your hands makes me touching indescribable.
7. I wanna take you to my grandma's home. To view the sunset until we both fall asleep.
8. I wanna hold your hands always. Could love be always simple without sorrow.
9. I wanna take you to ride bicycle, to watch the baseball game with you.
10. Hope us could be carefree, singing, and walking.
11. I wanna hold your hands always. Could love be always simple instead of harmful.
12. You lean on my shoulder, you sleep on my chest.
13. Simple life like that, I love you. I want simple love. Love simple.

The lyricist uses *viewing the sunset, riding bicycle, watching the baseball game* to profile a really simple life with an image of healthy, naturalistic and highly recommended activities. Dinner, movie, window-shopping are also regarded as healthy activities, but for some people they mean to spend a lot of money and less naturalistic. As far as gender relations concerned, men are still more active than women, even if women are encouraged today to be more active, independent and self-confident. Partly reflecting an image of *petits bourgeois*, partly building some value structures for them and inviting them to participate the story lines, this song reminds of the audience that it's time to get back to the simple pleasure in these old days. The lifestyles of *petits bourgeoisie*, are quite often applied in media discourse, namely popular literature (see most of Wang Wen-hua's prose; Chang 2001a, 2000a), advertising (Chang 2003, 2002a, c, 2001b), and music. Facing a modern time and city full of stress, competition, the audience will get pleasure and relaxation from popular culture, the social distance could also be thus shortened, and so forth. All in all, what attracts me most is that the characteristics of media discourse being able to embrace different language use and competing ideologies, a precious property of media discourse.

Owing to the influx of Japanese culture for quite a long time and in an increasingly prominent trend, *Fantasy's World* also incorporate two songs in relation to Japanese elements. The first is about lexical choice in song (G), while the second uses a fictitious Ninja to narrate the following story (D), vastly adopt Japanese lexical items and pronunciation:

D

忍者

1. 居酒屋裡的小神龕 離鋪滿鵝卵石的玄關 差不多一米寬的信仰
2. 我坐著喝味噌湯 在旁觀看庭園假山
3. 京都的夜晚 有一種榻榻米的稻香叫做禪
4. 那裡 神社許願閃過一個畫面
5. 這裡 忍者矇著臉在角落吹暗箭
6. 心裡幕府又重現 從前老東京那條山手線 像一齣懷舊的默片
7. 呵...呵...嘿...
8. 伊賀流忍者的想法 嘿... 只會用武士刀比劃 嘿...
9. 我一個人在家乖乖的學插花 [是是是 我知道了]
10. [1234] 櫻花落滿地 有一種神秘 凝結了空氣
11. [1234] 黑夜裡偷襲 去攻擊 煙霧當武器
12. [1234] 忍者的物語 要切斷過去 忠心是唯一
13. [1234] 隱身要徹底 要忘記 什麼是自己

Ninja

1. The small jar in the beer house is about one meter of faith away from the vestibule paved with pebbles.
2. I sat and took *Bisoshilu*, looking around the fake mountain in the garden.
3. The night in Kyoto has one kind of straw flavour from *tatami* (a straw mattress) called Zen.

4. Making wishes there in a Shinto shrine comes across a picture.
5. Here, Ninja with a mask sits at the corner to blow arrows secretly.
6. Samurai in my heart appears again. Formerly that railroad line in old Tokyo, like a silent film with nostalgia.
7. Ha---Ha---Hei---
8. The thought of Ninja of 伊賀流, Hei! Only playing the sword of samurai, Hei!
9. I myself stay in the house to learn flower arrangement obediently [J yes, yes, yes, I knew (*HaiHaiHai, wagalimashita*) J]
10. [J 1234 J] The cherry blossoms (*sakura*) are falling down the earth with a kind of mystery freezing the air.
11. [J 1234 J] Attacking by surprise at night, using smoke as weapon.
12. [J 1234 J] Ninja's words are to cut off the past. Loyalty is the only.
13. [J 1234 J] Make yourself invisible completely. Forget yourself who you are.

The lexical items, including 居酒屋, *vestibule*, *bisoshiru*, *Kyoto*, *tatami*, *Shinto shrine*, *ninja*, *samurai*, *Tokyo*, 山手線, 伊賀流, *samurai sword*, *sakura*, 物語, *making invisible* are all from Japanese language and culture, and are not uncommon in daily life, along with the [*HaiHaiHai, wagalimashita*] and [1234] being pronounced in Japanese. *Ninja* himself represents a kind of profession and is mysterious perceived by the public. This song also recalls the old pictures and introduces the spirits of faith, loyalty and insistence of *ninja* and *Bushido* (the samurai code) with traditional Japanese music and the most weird, absurd, non-standard pronunciation of Mandarin Chinese in this whole album.

Utterances (D1) and (D3) are metaphor and metonymy creatively crafted in this song, as analysed in (9) and (11) as strong implicatures, and (10) and (12) as weak implicatures respectively:

(9)

Faith has to do with degree. Some people have strong and deep faith; some others' are weak and shallow.

(10)

(Strong) faith needs (more) time and insistence.
 Patience and tolerance lead to strong and deep faith.
 Strong and deep faith brings someone wisdom.
 Wisdom makes one open-minded.

(11)

There is one important part in Zen is meditation, which is generally sitting on a *tatami* made from dry straw.

(12)

Zen is an oriental art. (Though originated in China, but like 'politeness,' is well developed in Japan).
 An art signifies profession.
 Zen is a kind of profession.
Sitting Zen is a kind of profession.
Sitting Zen is not very easy for an ordinary person.

In song (E), the nostalgic frame, like song (D), is best pictured by narrating an age-old story around Shanghai through much more mediocre linguistic codes but less commonly used in modern Taiwan:

E

上海 一九四三

泛黃的春聯還殘留在牆上 依稀可見幾個字歲歲平安
在我沒回去過的老家米缸 爺爺用楷書寫一個滿字
黃金葛爬滿了雕花的門窗 夕陽斜斜映在斑駁的磚牆
鋪著檫木板的屋內還瀰漫姥姥當年釀的豆瓣醬
我對著黑白照片開始想像 爸和媽當年的模樣
說著一口吳儂軟語的姑娘緩緩走過外灘
消失的舊時光 一九四三 在回憶的路上 時間變好慢
老街坊 小弄堂 是屬於那年代白牆黑瓦的淡淡的憂傷
消失的舊時光 一九四三 回頭看的片段 有一些風霜
老唱盤 舊皮箱 裝滿了明信片的鐵盒裡藏著一片玫瑰花瓣

Shanghai 1943

1. The New Year's couplets on red paper still remains on the wall, vaguely visible a few words read 'peace year after year.'
2. The hometown I've never been there, where there is a rice crock grandpa used writing brush wrote a word *man* ('full').
3. 黃金葛 spread the engraved door and window, sunset reflects on the mottled wall.
4. Inside the house paved wood floor still permeates broad bean sauce made by granny decade years ago.
5. I see the black-white photo n' start imagining the appearances of dad and mom decades ago.
6. A girl with soft speech of Shanghai dialect walked slowly through shoal.
7. The old time lost in 1943. On the road of memory, time become so slowly.
8. Old streets, small alleys, belong to the light sadness of the white wall n' black tiles.
9. The old time lost in 1943. Turning back to see those pieces of life, there are some hardships.
10. Old LP player, old leather case, a steel box full of postcards hides a piece of rose petal.

Those linguistic elements concerning nostalgia in a plain way are overwhelmingly employed in this song. The old house/place has undergone a variety of changes. *Rice crock, writing brush (calligraphy), broad bean sauce, black-white photos, LP player* are not so popular as before. With the emphasis of *old*, the scenes strongly implicate the Shanghai memories of 1943 are so unforgettable. On the other hand, Shanghai is a rich source and topic/theme of the creation of art based on its historical and contemporary assets. Nostalgic Shanghai has been an issue frequently touched recently, e.g. literature, films, music, or even among the friends' talk. Within a specific context, at macrostructure level, those old-fashioned wordings, costumes and oldies belonging to that time or regarding Shanghai are served as triggers of precious memories, communicating the following weak implicatures:

(14)

Shanghai is a typical city of nostalgia.

Shanghai is a typical city of intersection of East and West.
Shanghai represents prosperity, development, and higher social class.
Shanghai is an advanced and modern city.
Shanghai is charming.
Shanghai is (still) vivid, attractive, and active.

Younger audience may not be so familiar with these plots, or, they just have some vague impressions about Shanghai. Interesting is the case that young Jay sings the age-old Shanghai, not solely helps the elder audience recall the memories, but profiles nostalgic Shanghai to the youth. This illustrates that Jay's songs are wide branching to attract different layers of audience.

The more peripheral the target product is arranged, the more possibly the selling motive and buying concern could be evaded and shifted. From our analyses, the audience is guided to process the story scenes and even entertain them after which she would be rewarded by extra contextual effects (wide-ranging implicatures), and feel closer to the author/speaker. To mention here again, the audience members are invited to join the story and persuaded to consume the texts and music. Undoubtedly (but very invisibly), she is persuaded to buy the CD/tape of *Fantasy World* as well, that is the ultimate end of the company/performer. However, whether the audience would buy the product or not, whether there is any effect on consumer behaviour, falls outside the scope of this study, as mentioned earlier. It could be explored in a separate paper of quantitative research or experimental design. Furthermore, as pointed out by Sperber & Wilson (see also Tanaka 1994; Blakemore 1992), the speaker/advertiser employs the stylistic patterns such as telling stories in question, he intends to convey various information. It is possibly to bring some reading/listening pleasure to the audience in a society full of routine work, heavy stress and severe competition nowadays. It is possibly to shape an artist with more humanistic concern than good-looking and superficial vanity. It is possibly to build a cultural image for a profit-oriented corporation, trying to renew itself as a cultural landmark and to shed some light on business' stereotypes as realistic, 'making money (only)' and the like. Most of all, it is because "every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance" (cf. Section 2) that the speaker adopt this communicative style.

Another fictitious story with heavy sense of humour is presented in song (F), totally inviting the audience to burst into laughter through somewhat hyperbolic statements which are out of our imagination and expectation, as read below:

F

威廉古堡

蔓藤植物爬滿了伯爵的墳墓 古堡裡一片荒蕪 長滿雜草的泥土
不會騎掃把的胖女巫用拉丁文唸咒語 啦啦嗚
她養的黑貓笑起來像哭 啦啦嗚 用水晶球替人占卜
她說下午三點陽光射進教室的角度能知道你前世是狼人還是蝙蝠
古堡主人滿臉落腮鬍 習慣在吸完血後開始打呼

管家是一隻會說法語舉止優雅的豬 吸血前會唸約翰福音作為彌補
 擁有一雙藍色眼睛的凱薩琳公主專吃有AB血型的公老鼠
 恍恍惚惚是誰的腳步 銀製茶壺裝蟑螂蜘蛛 辛辛苦苦全家怕日出
 白色蠟燭溫暖了空屋
 恍恍惚惚是誰的腳步 客廳壁爐零下的溫度 辛辛苦苦從不開窗戶
 小小恐怖吸血不啃骨
 你說 你說.....[rap]

Castle William/Williamsburg

1. The creeping plants cover the tomb of the Earl.
2. The old castle is deserted and desolate, the soil is covered with weeds.
3. A fat witch being unable to ride broom, using Latin to narrate curses. LaLaUu.
4. Her cat's laughter is like cry. LaLaLaUu.
5. Using crystal ball to divine for the people. She said that the sunlight in the classroom at 3PM could know your previous life is a wolf man or a bat.
6. The master of the castle with whiskers is used to snore after sucking blood.
7. The housekeeper is an elegant pig being able to speak French, before sucking blood, it reads the Gospel of John to compensate.
8. Princess Catherine with blue eyes eats solely male rats with blood type AB.
9. Who walks so faintly? The silver teapot is full of cockroaches and spiders.
10. Painstakingly, the whole family is afraid of daylight. White candles warm the empty house.
11. Who walks so faintly? The fireplace in the living room got degrees below zero.
12. Painstakingly, the windows are never opened. A little tremble absorbing blood without gnawing the bones.
13. You say, say something...[rap]...

This song mainly arouses the humorous effects through hyperbolic utterances, more specifically, by eliciting two potential extremes of one event/thought. This humour style has largely been applied in some writers' articles (Chang 2002a, 2001a, 2000a) to trigger the audience's conceptual frames. The words of *William, earl, Latin, French, elegant, reading John, Princess Catherine with blue eyes, silver teapot*, import Western higher taste and elegant sphere based on our general perception. However, as being combined with the items of *fat witch, laugh vs. cry, snore, pig, eating rats, cockroach and spider*, and the family members' weird and funny behavioural patterns, the humour are perceived by the audience due to these sociocognitively contradictory and incompatible images or figures. Using hyperbole by eliciting two extremes of one act/thought is an important strategy to create humour and to persuade hearer's acceptability³¹. The two extremes seem to supply much wider space for the audience's imagination, but in fact narrow down the audience's imagination based on the shared background knowledge. As mentioned earlier, in recognition of irony (Sperber & Wilson 1995; Wilson & Sperber 1992; Blakemore 1992), it demands an echoic element or an attributed thought and, the other part, the speaker's attitude of mockery or rejection. Here, we can know that since irony requires two elements and is a major means to produce humorous

³¹ This strategy is widely employed in many works of Wang Wen-Hua (王文華), a modern young writer. Undoubtedly, they are very interesting, humorous and popular.

effects, humour also demands these two elements under *Relevance Theory*, as shown in (16) and (17) respectively:

(16)

The speaker believes that a witch should be able to ride the broom.

The speaker believes that a pig is not supposed to be elegant.

The speaker believes that a princess (with (beautiful) blue eyes) eating rats is quite terrible.

(17)

It is strange that the fat witch can not ride the broom.

It is funny that the cat's (distinguishable!) laughter is like crying.

It is funny that the master of the castle is snoring after sucking blood.

It is funny that the elegant pig can speak French (a widely accepted beautiful language) and is considerate because it reads John of the Bible.

It is funny and horrible that the (presumably elegant) Princess Catherine eats rats with blood type AB.

Intertextually, following a series of widely popular films of fictitious world, such as *Harry Potter*, *The Lord of the Rings*, *The Tombraider*, *Crouching Tiger Hidden Dragon*(臥虎藏龍) or *Amelie*, Jay's *Fantasy World* ingeniously joined this 'fantasy group,' further reflects the modernity of his album and echoes again the fashion-driven trait in discourse of popular culture.

After the Japanese culture with Ninja in (D), song (G) well depicts one of the traditional cultures, Chinese martial arts:

G

雙截棍

1. 岩燒店的煙味瀰漫 隔壁是國術館 店裡面的媽媽桑茶道有三段
2. 教拳腳武術的老闆 練鐵砂掌耍楊家槍 硬底子功夫最擅長 還會金鐘罩鐵布衫
3. 他們的兒子我習慣從小就耳濡目染
4. 什麼刀槍跟棒棍 我都耍的有模有樣
5. 什麼兵器最喜歡 雙截棍兒柔中帶剛
6. 想要去河南嵩山學少林跟武當
7. [H 幹什麼幹什麼 H] 呼吸吐納心自在
8. [H 幹什麼幹什麼 H] 氣沉丹田手心開
9. [H 幹什麼幹什麼 H] 日行千里繫沙袋
10. 飛簷走壁莫奇怪 去去就來
11. 一個馬步向前 一記左勾拳 一記右鉤拳
12. 一句惹毛我的人有危險 一再重演
13. 一根我不抽的煙 一放好多年 它一直在身邊
14. [H 幹什麼幹什麼 H] 我打開任督二脈
15. [H 幹什麼幹什麼 H] 東亞病夫的招牌
16. [H 幹什麼幹什麼 H] 已被我一腳踢開
17. 快使用雙截棍 哼哼哈兮 快使用雙截棍 哼哼哈兮
18. 習武之人切記 仁者無敵 是誰在練太極 風生水起
19. 快使用雙截棍 哼哼哈兮 快使用雙截棍 哼哼哈兮
20. 如果我有輕功 飛簷走壁 為人耿直不屈 一身正氣
21. 快使用雙截棍 哼 我用手刀防禦 哼 漂亮的迴旋踢

Double-jointed Cudgel [雙截棍]

1. Next to the martial arts house, the smoke of the stone-yaki restaurant permeates, where the [J *mamasang* (mistress) J] of the store is good at the tea ceremony.
2. The boss of martial arts house practices the Chinese Kungfu and is good at hard items.
3. Their son, me, is getting used to and is deeply influenced since childhood.
4. Whatever Chinese traditional weapons, sword and spear, I'm able to play well.
5. If you ask me what is my specialty, double-jointed cudgel is pliable yet tough.
6. I'd like to go to Henan Sungshan to learn Shaolin and Wudan.
7. [H *tsoமாகai* (what are you going to do? /what for?) H] [H *tsoமாகai* H] I breathe and my mind free from delusion.
8. [H *tsoமாகai* H] [H *tsoமாகai* H] The air is down inside and my hands are open.
9. [H *tsoமாகai* H] [H *tsoமாகai* H] I walk long distance with sandbag everyday.
10. Don't feel strange that I come n' go, I leap onto roofs and vault over walls.
11. One horse-like step, one left fist, one right fist.
12. One utterance "Whoever irritates me is dangerous." appears again and again.
13. One cigarette I haven't smoked for a few years is always with me.
14. [H *tsoமாகai* H] [H *tsoமாகai* H] 我打開任督二脈
15. [H *tsoமாகai* H] [H *tsoமாகai* H] The symbol of 'Asian sickman'
16. [H *tsoமாகai* H] [H *tsoமாகai* H] has been kicked off by me.
17. Use double-jointed cudgel. HenHenHaHi. Use double-jointed cudgel. HenHenHaHi.
18. You learners of fighting skills have to remember that there's no enemy for the kind-hearted. Who's practicing *taijichuan* (shadowboxing), like blowing wind and rising water?
19. Use double-jointed cudgel. HenHenHaHi. Use double-jointed cudgel. HenHenHaHi.
20. If I can practice 輕功, I leap onto roofs and vault over walls. Be upright and just, unyielding and unbending. Also be righteous and straightforward.
21. Use double-jointed cudgel. Hen! I use hand knife to defend. Hen! What a beautiful somersault (迴旋踢).

The proper names and technical terms regarding Chinese martial arts in this text are also remote and nostalgic, except in some relation to Ang Lee's (李安) recent well-known film, *Crouching Tiger Hidden Dragon*. Double-jointed cudgel (雙截棍) is a token of the Chinese Kungfu star, Lee Xiao-long (李小龍). Around 20-30 years ago, he almost always played the role of a hero in his films, fighting against the evil and saving the innocent with his Chinese Kungfu, his black pants, and his cudgel. Beyond the scope of movie, the general public also views him as a righteous symbol, upright, brave, and honest, as supported by the latter part of this song as well. Moreover, Indigenization is reflected by the use of dialect Hakka expression 'What are you going to do? /What for?' The far less used *-errization/兒化韻* (G5) in Taiwan Mandarin and the background Chinese classic music are manipulated to convey the uniqueness and antiquity of Chinese language and culture. *Asian sickman* (G15), historically termed by the Japanese, is rebelled and revenged against Japanese people/society by this song, cultural diversity is built thereafter, and group identity and nationalism are also constructed through the terminology of Chinese martial arts. An imaginative audience might further process from social cognition and inferred the following weak implicatures:

(18)

Chinese martial arts are (still) longstanding.

The young Chinese guys maintain, enhance, and glorify the Chinese traditional culture (e.g. Practicing martial arts).

To practice and play double-jointed cudgel can gain you wisdom, energy and open-mindedness.

Wisdom and energy make us unite and build nationalism among the Chinese people.

Wisdom and energy make us Chinese strong enough to defend and defeat you Japanese.

We Chinese are not weak any more, as pictured and despised by you Japanese.

By telling stories, realistic or fictitious, Western or Eastern, through vivid life experience and nostalgic frame in media discourse to shift buyer's concern, leading directly the audience to a certain dimension of thinking, is an interesting linguistic strategy. The audience will be led to another domain of interpretation supplied by the story lines, and is at least encouraged not to focus the seller's motive. This is evidenced by the data analysed above. Vaguely communicating the importance of various ideological loadings, these songs place special emphasis on harmony, bringing peace, brightness, vitality and positive influence with no decadence to the disorder in current mass media and modern society.

CONCLUDING REMARKS

From the analyses in this study, we can see that the audience is active, rather than passive, in the interpretation process, where 'relevance' is crucial to the message interpretability. The audience would achieve their optimal relevance through the interaction of linguistic form, the shared cognitive environment of communicator and audience, and the 'criterion of consistency with the principle of relevance' (Wilson & Sperber 1992). As demonstrated in this study, those strong and weak implicatures are resulted from the author's higher involvement and active processing. They are indeterminate and unlimited for inference, and might be processed continuously, as long as one is willing to, and thinks it is worthwhile, i.e. she will be rewarded with additional contextual effects, which would outweigh her processing efforts. The audience searches for optimal relevance in the interpretation process, during which a wide array of weak implicatures, based on her greater share of responsibility, could be inferred and derived from the linguistic features, the contexts and the scenes, depending on different degrees of involvement and shared cognitive environment. Different readers will receive different readings and interpretations, the 'absolute levels' are diverse; also, even a same reader will receive different readings and interpretations under different degrees of involvement and circumstances. However, they (she) would reach at any rate the 'optimal relevance' for themselves (herself).

Communicative strategies enrich story lines, which themselves enrich life. Jay's works for analysis are chosen on the grounds of the remarkable trends conveyed therein. First, they are plentiful in, aside from rhyme, repetition, and parallelism, exploiting linguistic devices, namely lexical choice, code-mixing (Mandarin, Japanese, Taiwanese, Hakka), non-standard (and somehow weird) pronunciation,

metaphor and poetic effects. These language elements present a notable communicative style and can add interest and novelty to the audience's perception, tracking her to his salient intention, and yet producing certain cognitive effects, e.g. humour and irony. Secondly, by the same token, as examining from multimodality, the music patterns are abundantly employed, which, being combined with the linguistic strategies, further enhance the attraction, heighten the sensitivity of language use, and broaden the dimensions of interpretability. Thirdly, socioculturally speaking, they pose a youth culture in attempts to challenge the long-established education system and language policy. They provide some features of 'righteous disobedience' via the aforementioned (para-)/linguistic constructions and display cultural pluralism initiated from Japanese and Western cultures, as shown in the songs' titles and those scenes within the stories. Fourthly, they are ideologically significant for conveying such appeals and frames as nostalgia, indigenisation, family ties, friends' rapport and gender relations by reflecting current social concerns and modern lifestyles together with those experiential values of *petits bourgeoisie*, which are the issues also frequently touched in other institutionalised discourses (e.g. advertising). Encouraging an imaginative and active audience to spell out a wide range of contextual effects along these lines, they not merely invite and persuade the audience members to recognise the prominent values, but query the conventional value structures and social norms (patriarchic authority, social hierarchy, etc).

Promotion of products, services and images is the ultimate goal of popular culture/mass media. The selling motive, however, as illustrated in this study, has largely been hidden and melted by persuasion through storytelling and experience sharing in an ever increasingly prominent trend. Storytelling is not only frequently employed in media discourse, but also frequently used in daily persuasion (Chang 2002c, 2001b). Partly because of the sense of 'distance,' along with certain extent of 'safety,' it softens the stronger wordings, and keeps (at least temporarily or superficially) the harmonious relationship. This distance leaves a wider space to the audience's imagining, as other rhetoric strategies do, leaving an indeterminate domain of interpretation to the audience. While nowadays there are many speech contexts much freer, more open and direct than before, the competition between direct and indirect persuasion (e.g. storytelling) is then a challenge to language users and time. This (competition) reflects one important property in mass media — being able to embrace competing forces/ideologies. Popular culture, incorporates fashion-driven discourse by reflecting social cognition and cultural patterns, it also invites the audience members as potential consumers to recognise these prominent values. It is socioculturally shaped but it also constitute sociocultural cognition, in ways that may be transformative as well as reproductive (Fairclough 1995b: 34), thus maintaining the dialectical relationship between social structures and social practice/discourse.

Jay's songs express a variety of (popular) cultural schemes interacting with different audience's conceptual frames. Being entitled as *Fantasy World*, they build a sphere of pleasure with wild imaginings, still interweaving humanistic concerns simultaneously, though facing the trade-off between the creator's interests and

consumer's demands within the current music market. He tries to attract and influence younger audience/peer group and promote modern culture, but without missing out the senior generation and ancient culture, whatever facets we might notice from his (/their) works: higher vs. lower taste, tradition vs. innovation, antiquity vs. modernity, ephemeral vs. canonical and the like. These communicative strategies may well shorten the social distance and will thus gain the artist charisma with a competitive edge, setting a milestone for being a cultural polysemy.

Mass media, the "tools of ideological representation" (Hall 1985), lending itself as a symbolic domain for ideological analysis (Lull 1995), serve an arena where competing forces and ideologies could be communicated. Whilst popular culture, playing one of the pioneer roles, not only serves a fashion-driven site embracing social continuity and change, but echoes the inherent catchy trait of media discourse. It will definitely change with time, however, as long as it once having existed, it shapes a landscape in its own right. This functional and critical linguistic study of popular songs provides some plausible dimensions of thought to the questions like "what constitutes, what is included and excluded in popular culture?" and "is there a popular cultural memory?" raised by the public and theorists (Lee 2002). Also, it poses a preliminary stage to crosscultural communication and interdisciplinary studies, which constitute promising research issues to overcome the simplistic account of Eastern vs. Western cultures, providing useful insights into a multitude of issues, including symbolic power, social stereotypes, changes in social trends and attitudes, verbal art, and iconicity. Comparative studies in terms of diachronic perspective and different genres, e.g. multimodal discourse (van Leeuwen 2002; Chang 2002b) are also research areas worthy of further investigation.

Works Cited

1. Blakemore, D. 1992 *Understanding Utterances: An Introduction to Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
2. Bourdieu, P. 1991 *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity.
3. Cameron, D. 1995 *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
4. Chang, V. T-H. 2003 *Poetic Effects as a Communicative Strategy: Analysing Eslite Bookstore's Print Advertisements*. Paper for the 4th Sociolinguistische Conferentie. March 25-26, Lunteren, The Netherlands.
5. 2002a *Doing Pragmatics in Literary Discourse: A Relevance-Theoretic Approach*. Paper for the 13th World Congress of Applied Linguistics (AILA 2002). December 16-21, National University of Singapore, Singapore.
6. 2002b *Multimodal Communication in Advertising Discourse: Analysing the Captions for the Olympics 2008*. Paper for German Applied Linguistics 2002 Meeting. September 19-21, Köln, Germany.
7. 2002c *Storytelling as Communication Strategy: A Pragmatic and Critical Approach*. Paper for the Marketing Communication Strategies in a Changing Global Environment Conference. May 22-25, Hong Kong Baptist University, Hong Kong, China.
8. 2001a *Humour as Social Cognition: A Case Study of The Way We Date*. Paper for the 15th Journées de Linguistique de l'Asie Orientale. June 7-8, EHESS/CNRS/CRLAO, Paris, France.
9. 2001b *Storytelling as Persuasion: A Linguistic Analysis of Taipei City Government's Election Campaign*. Paper for the 9th Conference on Advertising and Public Relations in Taiwan 2001. April 27-28, National Chengchi University, Taipei, Taiwan.

10. 2000a *Humour as Communication: A Case Study of Fragility*. Paper for the 6th World Conference on Chinese Language Teaching. December 27-30, Taipei, Taiwan.
11. 2000b *Harmony as Advertising: A Critical Approach to Chinese Advertisements*. Paper for the 7th International Pragmatics Conference (Panel: Harmony: Culture, Cognition and Communication in East Asia). July 9-14, Budapest, Hungary.
12. 2000c *Advertising Discourse: A Pragmatic and Critical Approach to Eslite's Advertisements*. Paper for the 9th International Conference on Chinese Linguistics (ICCL-9). June 26-28, National University of Singapore, Singapore.
- Davidson, M. 1992 *The Consumerist Manifesto: Advertising in Postmodern Times*. London: Routledge.
- Fairclough, N.
13. 1995a *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York: Longman.
14. 1995b *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
15. 1989 *Language and Power*. New York: Longman.
16. Gibbs, R. W. Jr. 1993 *Process and Products in Making Sense of Tropes*. In Andrew Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*, 2nd ed. pp. 252-276. New York: Cambridge.
17. Hall, S. 1985 *Master's session*. International Communication Association. Honolulu, Hawaii.
18. Jeng, H-S. 1994 *Cross-Cultural Communication and Miscommunication*. MS. Taipei, Taiwan.
19. Logan, R. K. 1986 *The Alphabet Effect*. New York: William Morrow.
20. Lull, J. 1995 *Media, Communication, Culture: A Global Approach*. Cambridge: Polity.
21. Noveck, Ira A. and Dan Sperber (eds.). 2006 *Experimental Pragmatics*. (Palgrave Studies in Pragmatics, Languages and Cognition). Palgrave Macmillan.
22. O'Sullivan, Tim, John Hartley, Danny Saunders, Martin Montgomery and John Fiske. 1994 *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London: Routledge.
23. Pilkington, A. 1992 *Poetic Effects*. *Lingua* 87: 29-51.
24. Simpson, Paul. 1993 *Language, Ideology and Point of View*. London: Routledge.
25. Smith, N. and Wilson, D. 1992 *Introduction*. *Lingua* 87: 1-10.
26. Sperber, D. and Wilson, D. 1995 *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
27. Tanaka, K. 1994 *Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertisements in Britain and Japan*. London: Routledge.
28. van Dijk, T. A. 1994 *Discourse and Cognition in Society*. In David Crowley and David Mitchell (eds.) *Communication Theory Today*, pp.107-126. Cambridge: Polity.
29. 1977 *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York: Longman.
30. van Dijk, T. A. (ed.) 1997 *Discourse as Social Interaction*. *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. London: Sage.
31. van Leeuwen, Theo. 2002 *Ten reasons why linguists should not ignore visual communication*. GURT 2002 Plenary speech. Georgetown University, U.S.A.
32. Wei, J. M. 1996. *Form and Function in Political Slogans: A Case Study of the 1996 Presidential Campaign in Taiwan*. *Proceedings of the 5th International Symposium on Chinese Language and Linguistics (IsCLL-5)*, pp.131-149. National Chengchi University. Taipei, Taiwan.
33. Wilson, D. and Sperber, D. 1993 *Linguistic Form and Relevance*. *Lingua* 90: 1-25.
34. 1992 *On Verbal Irony*. *Lingua* 87: 53-76.

УДК 81-23
Пусси́нен О.В.

Специфика формирования языкового сознания русско-финских школьников-билингвов

Abstract: *The paper is an attempt to investigate foundations of language identity with bilingual children living in Finland and using Russian and Finnish for everyday communication. The focus of the research is on the mechanism of formation of the basic strategies of a natural bilingualism, both mixed and coordinative. The free associative experiment brought to light an organization of an associative-verbal network of the bilingual child covering all zones and fields of an individual lexicon. The analysis is based on the comparison of associative fields “GOOD / HYVÄ” and “BAD / HUONO” as used by the bilingual children.*

Изучение языкового сознания личности является одним из важных вопросов в психолингвистических исследованиях онтогенеза речи. Усиление внимания к этому направлению психолингвистики обусловлено повышением интереса к особенностям процесса речевой деятельности человека, специфики ее возникновения и порождения, закономерностям моделирования и продуцирования. Становление и развитие языкового сознания детей исследуется достаточно давно, поскольку в качестве объекта изучения включает в себя «возможности, каких не существует, если иметь дело с явлениями сложившегося языка» [7. С. 154]. В последнее время параллельно с традиционным подходом к анализу лингвистических явлений детской речи, фиксирующим и анализирующим разнообразные элементы и феномены речи ребенка, появляются исследования, изучающие формирование детского лексикона как единой ассоциативно-вербальной сети (АВС), представляющей собой многообразную динамическую систему, интегрирующую в свою парадигму семантические и комбинаторные связи слов. Исследования языкового сознания в таком ключе позволяет через определение типов и видов вербальных ассоциаций выйти на уровень отражения становления логических, эмоциональных, мнемических и прагматических связей между понятиями, концептами и гештальтами.

Исследование формирования двуязычного сознания чаще всего связано с прикладным аспектом обучения иностранным языкам и отражает процесс вхождения иноязычного слова в систему внутреннего лексикона взрослых монолингвов. Таким образом, наиболее изучаемым оказывается так называемый субординативный тип билингвизма (*subordinate bilingualism*), при котором система второго языка выстраивается на основе первого, при этом связь второго языка с концептуальной структурой происходит через первый язык [27]. Реже изучается становление внутреннего лексикона и языкового сознания естественных билингвов, овладевающих двумя языками параллельно с младенчества или последовательно с раннего школьного возраста. Таким образом, малоизученным оказывается механизм формирования смешанного билингвизма (*compound bilingualism*) и координативного билингвизма (*coordinate bilingualism*). Напомним, что при смешанном двуязычии два разных наименования связаны с одним концептом, а значит, два языка интегрированы в единую индивидуальную вербально-онтологическую систему, на которой основывается языковая картина мира; координативное же двуязычие предполагает, что языковое сознание

формируется в виде параллельных групп концептуально-вербальных пар, а информация, приобретенная на одном языке, доступна в другом языке лишь посредством перевода. Представляется, что правильнее было бы использовать данные термины не в качестве характеристик видов двуязычия, а как онтологические стратегии речевой деятельности, используемые билингвами. Наши практические наблюдения показывают, что естественные билингвы более склонны к использованию смешанной и координативной стратегий, искусственные же билингвы чаще используют субординативную стратегию речевого поведения с привлечением координативных механизмов, которые могут возрастать с ростом коммуникативной практики на втором языке и уменьшением доли использования первого языка.

Геополитические изменения, произошедшие за последние несколько лет после распада СССР и последовавшего за ним процесса массовой волны эмиграции русскоязычного населения, привели к тому, что в современном мире сформировалось новое поколение естественных билингвов, живущих вне территории российской метрополии, но использующих русский язык в качестве одного из компонентов своей повседневной коммуникации. Русскоязычная диаспора Финляндии, начавшая формироваться с 1990 года после объявления президентом М. Койвисто о праве ингерманландских финнов на репатриацию, оценивается различными исследователями в цифрах от сорока до пятидесяти тысяч человек; примерно треть из них составляет младшее поколение, русский язык которого можно определить как наследственный (*heritage language*), полученный от родителей (или одного из них), но не развивающийся в процессе социализации. Трудно установить какой-то четкий возрастной ценз для таких билингвов, поскольку самые старшие из них являются уже взрослыми людьми 30-35 лет. Тем не менее, для большинства из них характерен единый процесс развития двуязычной компетенции, при котором русский язык в дошкольном возрасте может доминировать над финским или удерживать равные позиции, а с началом школьной социализации достаточно быстро начинает отставать, становясь функционально непервым языком, обслуживающим преимущественно домашнее общение. Определенный процент детей не овладевает русским языком или теряет его к взрослому возрасту; впрочем, по нашим наблюдениям, такой процент нельзя назвать высоким, поскольку для большинства русскоязычных эмигрантов сохранение родного языка у детей является принципиальной последовательно отстаиваемой позицией. Отличительной чертой двуязычия младшей генерации русско-финских билингвов можно назвать единство речемыслительной деятельности, выражающееся в способности порождать и продуцировать мысль на каждом из двух языков, не прибегая к процессу кодирования и декодирования с одного языка на другой. Таким образом, в своей коммуникационной практике они используют смешанную и координативную стратегии речевого двуязычного поведения.

Речевое поведение представителей младшей генерации русскоязычной диаспоры Финляндии изучается сейчас достаточно активно, хотя

большинство исследований посвящено внешним проявлениям речи, демонстрирующим ее характерные отличия от русской речи монолингвальных сверстников: раннее речевое развитие двуязычного ребенка [4], отставания и проблемы речевого развития детей-билингвов [16], взаимодействие языков как фактор формирования языковой личности молодых билингвов [20], [21], [19], типы двуязычия и особенности усвоения русской грамматики [18], [5], [6], особенности русской устной речи билингвов [17], [9], [11], заимствования и смешение кодов в коммуникации [10]. На наш взгляд, не менее важным является исследование внутренней организации языкового сознания билингвальной личности, что позволяет объяснить принципы соотношения языков и выбор тех или иных стратегий в двуязычном речевом поведении. Мы придерживаемся мнения, что наиболее наглядно динамика языкового сознания проявляется через ассоциативно-вербальную сеть, которая охватывает все зоны и поля индивидуального лексикона.

Становление лексикона происходит в результате усвоения слов и закрепления в АВС различных вариантов значений: материального (звукового и графического), семантического комбинаторно-синтаксического, культурологического, эмоционально-субъективного. Все категории языка, которыми овладевает ребенок в процессе структурно-функционального развития психики и сознания, непосредственно прикреплены к значению слова, семантизированы. Значение – это центральная, главная функция каждой из языковых категорий и каждой из структур речевой деятельности, которые составляют функциональную систему, называемую языковой способностью [26]. Языковой знак (звуковой или графический) не может существовать в сознании без значения, закрепляющегося за ним в процессе вербальной социализации человека и ежедневных коммуникативных практик. По мере возрастания уровня совершенства владения языком значение слова расширяется и нагружается разнообразными семантическими компонентами в зависимости от широты объективных знаний о действительности и разнообразия и активности коммуникативных операций, осуществляемых говорящим. «Семантика слова – это элемент в понятийной системе; меняющаяся, подвижная реальность, зависящая от текущих условий и индивидуального опыта» [25. С. 11]. В ходе речевого акта происходит постоянный процесс выбора значений, необходимых индивиду для успешной коммуникации. Еще А.А. Леонтьев писал о том, что слово в лексиконе записано в форме его поиска: слово есть поиск [15]. Таким образом, речевой акт основан на внутреннем поиске суммы значений, приводящем к конечному выбору наименования. Отсутствие значения неизбежно связано с лакуной в лексиконе; заполнение лакун происходит в течение всей жизни, поскольку багаж человеческих знаний постоянно растет и увеличивается, приводя к появлениям новых артефактов и концептов, их лексическому обозначению и вхождению данных логогенов (образов, обладающих материально выраженной лексической оболочкой, вербально формализованных представлений) в языковую картину мира. С другой стороны, знание о

концепте далеко не всегда предполагает его непосредственную связь со словом, что приводит к возникновению лакун даже в речи монолингвов. К примеру, носители языка довольно часто не знают досконально набора лексем, касающихся порой самых привычных и знакомых вещи: деталей обуви, одежды, мебели, инструментов и т.д.

Согласимся с мнением о том, что лексикон билингва представляет собой модель в виде двухуровневой репрезентационной системы, один из уровней которой включает словесные формы двух языков (лексическая память), а другой содержит образы, значения, понятия (концептуальная память). Предполагается, что концептуальная память содержит независимые от языка репрезентации, то есть единицы, на основе которых образуются значения слов [28]. Выбор значения связан с актуализацией фрагментов лексического тезауруса, задействованием нужных полей и зон АВС с последующим привлечением того логогена, который соответствует речевой ситуации по максимальному количеству значений. При расширении языковой компетенции набор и количество значений может изменяться. С одной стороны, оно расширяется и увеличивается за счет включения в лексикон слов двух языков, прикрепленных к одному концепту. С другой стороны билингв, владеющий русским языком в качестве функционально непервого, может не знать огромного количества концептов и связанных с ним значений, которые освоены монолингвами метрополии, в результате чего поля АВС и зоны лексикона начинают светиться пустотами и смысловыми лакунами. Помимо этого, значения концепта в одном языке почти никогда полностью не совпадают со значениями концепта другого языка. Каковы в таком случае стратегии, используемые билингвами для осмысления эквивалентных слов? Возможно ли полное соответствие ассоциативных связей и привычек, установленных в первом языке с лексической системой второго языка? Каков набор значений, группирующихся вокруг схожих концептов? Можно считать, что русские и финские логогены в языковом сознании билингвов имеют равный статус? Данная статья является попыткой прояснить данные вопросы путем сопоставления ассоциативных полей, сложившихся в языковом сознании двуязычных школьников вокруг русских и финских концептов ХОРОШИЙ / HYVÄ и ПЛОХОЙ / HUONO.

Пары данных концептов, передающих отношение человека к миру, людям, событиям, предметам и явлениям, можно считать основополагающими в формировании индивидуальной картины мира, а значит, базовыми в языковом сознании. Как справедливо отмечает Е.В. Урынсон, «оценка пронизывает наше представление о мире» [23. С. 757]. «Оценка является универсальной семантической и коммуникативной категорией. Она отличается многоплановостью связей и функций, что отчасти определяется социальной и ценностной обусловленностью наполнения данной категории» [14. С. 183]. Для ребенка же особенно важно «стремление все оценить, приписать всему определенное качество» [24. С. 160], расклассифицировать окружающую действительность на позитивную и негативную.

Весь список стимульных логогенов теста включал в себя 34 слова, семнадцать русских и финских эквивалентов, которые можно тематически разделить на несколько концептуальных зон, входящих в структуру семантического ядра русскоязычного сознания, выделенную Ю.Н. Карауловым [12]. Из шести ядерных зон нами было выбрано три: Человек (стимулы Я / MINÄ, МЫ / ME, СВОЙ / OMA, ДУША / SIELU, ХАРАКТЕР / LUONNE), Оценка (ХОРОШИЙ / HYVÄ, ПЛОХОЙ / HUONO, ТАКОЙ / SELLAINEN, НЕЯСНЫЙ / EPÄSELVÄ, ТАЛАНТЛИВЫЙ / LANJAKAS, УПРЯМЫЙ / SISUKAS) и Жизнь (ЛЮБОВЬ / RAKKAUS, БУДУЩЕЕ / TULEVAISUUS, ДЕНЬГИ / RAHA). Дополнительно были введены два противопоставленных друг другу топонима, онтологически и психологически релевантных для живущих в условиях диаспоры детей-билингвов: SUOMI (Финляндия) и РОССИЯ. Выбор слов определялся нами важностью образа человека, который является центральным как в гомогенной культуре, так и в поликультурном сообществе. Можно предположить, что языковое сознание личности располагается на антропоцентричной оси, ведущей от образа себя к образам других людей. Отобранные стимулы, на наш взгляд, давали возможность ребенку проявить личностное начало с различных позиций самопознания: показать, по каким параметрам заполняется шкала самоидентификации (МЫ, Я), выявить приоритеты и ценностные начала формирующейся личности (СВОЙ), а также отразить представление школьников о таких сложных гештальтах как ХАРАКТЕР и ДУША, которые, к тому же в языке метрополии обладают повышенной этнокультурной значимостью и особой смысловой маркированностью по отношению к процессу этнической самоидентификации и противопоставления себя другим. Подобные личностные действия напрямую связаны со стремлением людей к оцениванию окружающей действительности во всех ее видах.

Изучение языкового сознания билингвов всегда является проблемой, требующей прежде всего непосредственного привлечения конкретных экспериментальных данных. Всякая работа с базой данных эксперимента имеет целью формирование из нетеоретического материала теоретического предмета. В своем исследовании мы основывались на методе цепных ассоциаций, позволяющий реконструировать непосредственно ненаблюдаемый процесс идентификации слова, направление его поиска во внутреннем лексиконе, доминирующие типы ассоциативных связей и смысловые зоны, которые охватывает данный гештальт. В качестве группы информантов была выбрана группа учащихся хельсинкской русско-финской школы (РФС) в возрасте от девяти до тринадцати лет. Как бы сильно ни различалась языковая история школьников, тем не менее, все они объединены естественным русско-финским двуязычием, развитым в условиях постоянного проживания вне российской метрополии. Русский язык у всех школьников является наследственным языком, усвоенным от родителей (или матери), в семье. Обучение в русско-финской школе, где русский язык преподается билингвам в качестве родного, кроме того, не дает образоваться сильному качественному разрыву между уровнями языков билингвальной пары,

поддерживая сбалансированное двуязычие, что также стало важным фактором при выборе информантов.

Углубленное изучение русского языка в качестве родного на сегодняшний день предлагается в расположенных на северо-западе и востоке Хельсинки Финско-русской школе и начальной школе в Мюллюпууро (Myllypuron ala-aste), а также в Финско-русской школе Восточной Финляндии (Itä-Suomen suomalais-venäläisen koulu), отделения которой находятся в Йоэнсуу, Иматре и Лаппеенранте. По сведениям, приводимым ректором ФРШ, Лисой Похъялайнен, число русскоязычных детей составляет примерно четверть от общего количества учеников: 175 человек [Похъялайнен 2006: 9]. Как сообщила нам проректор начальной школы Мюллюпууро, в классах преподавания русского языка как родного учится примерно пятьдесят детей. По сведениям, полученным нами из расположенного в Лаппеенранте секретариата, 82 русскоязычных ученика (пятая часть от общего числа учащихся) посещают школы Восточной Финляндии. Итак, число русскоязычных школьников, изучающих русский язык с достаточно высокой частотой уроков, распределенных систематически, по методологически продуманной и обоснованной программе, предполагающей постепенное овладение все более сложными языковыми понятиями и умениями, в совокупности составляет примерно 307 человек. Безусловно, билингвы, учащиеся РФШ и других школ Финляндии с углубленным изучением русского языка составляют явное меньшинство среди общего количества двуязычных русских школьников: по нашим оценкам количество таких детей чуть превышает десять процентов. Однако, тем не менее, они образуют собой самостоятельную группу русско-финских билингвов, объединенную общими параметрами культурно-лингвистического развития.

Конкретные задачи эксперимента включали в себя определение взаимодействия двух языков при построении испытуемыми ассоциативных цепочек, определение и сравнение ранговых позиций реакций, входящих в семантические зоны русского и финского стимула, а также выявление референциальных связей между стимулом и цепью реакций. В цели нашего эксперимента не входило стремление проанкетировать как можно большее количество учащихся; поскольку мы согласны с мнением ученого С. Квале [13] о том, что противопоставление качественного количественному – искусственная проблема. Качественный анализ данных, полученных от микрогруппы испытуемых, дает возможность глубже понять масштабные количественные исследования или представить общие направления в развитии регионального двуязычия. Микрогруппа, владеющая совместным языковым субкодом, всегда представляет собой образование, являющееся частью общего коммуникативного конгломерата и отражающее его основные качественные позиции, свойства и признаки.

Составленный нами тест включал в себя несколько важных вопросов, характеризующих основные черты языковой личности ребенка: возраст, пол, язык или языки семейного общения и время изучения русского языка. Затем информантам предлагался список стимульных логогенов, включающий в себя

перемешанные в произвольном порядке русские и финские слова-эквиваленты. К каждому стимулу следовало написать по четыре ассоциативных реакции. Задание эксперимента было сформулировано по-русски. Языковых ограничений при выполнении задания не ставилось: при ответе школьники могли использовать любой язык по собственному желанию.

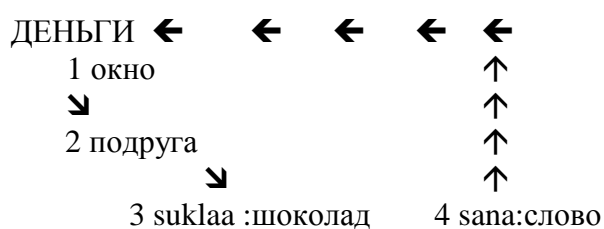
В ходе эксперимента было получено сорок семь анкет. В эксперименте приняли участие 15 девятилетних, 2 десятилетних, 8 одиннадцатилетних, 18 двенадцатилетних и 3 тринадцатилетних школьника и школьницы. Для обозначения гендерной разницы в ответах ассоциативные цепочки, составленные девочками, выделены нами курсивом; кроме того, цепочки, составленные учащимися, назвавшими в качестве языка семейного общения только русский, выделены жирным шрифтом. Перевод финских слов дается рядом после знака двоеточия без пробела. В конце цепочек цифрой в круглых скобках обозначен возраст информанта. Для определения роли языков в формировании личности ребенка в анкету был введен вопрос На каком языке (или языках) разговаривают в твоей семье? Почти третья часть детей (32,61%) ответили, что в семейном общении пользуются только русским языком. Около половины назвали в качестве семейных языков русский и финский (47,83%). Пятеро учеников (10,87%) указали, что пользуются в домашнем общении тремя языками, причем четверо (8,70%) добавили к русско-финской языковой паре английский язык; пятая девочка назвала в качестве третьего языка украинский.

Две девятилетние девочки охарактеризовали языковую ситуацию в своей семье как четырехчленную: «по фински, Русском, эстонском и по Английски» (9); «русский, фински, английский, и(t)тальянский» (9); «русский, финский, английский и немецкий» (9). Трудно проверить, насколько реальны данные варианты мультилингвизма. Русско-финско-эстонский трилингвизм встречается в Хельсинки нередко, однако в других случаях, по нашему мнению, дети, скорее всего, включали в свою речевую компетенцию языки, изучаемые в школе, поскольку именно с третьего класса в финской системе школьного образования начинается изучение иностранных языков. Во всяком случае, в трех данных ответах встречаются примеры синтаксического смешения (выпадение предлога при перечислении, – по-фински, (на) русском, – влияние двойной грамотности (biliteracy), – фински, английский, и(t)тальянский, – и сбои в восприятии звукового облика русского слова: английский. Такие сигналы могут служить подтверждением увеличения числа языков в индивидуальной языковой парадигме ребенка.

По результатам теста было получено 2097 реакций, подавляющее большинство из которых можно отнести к осмысленным, семантически прикрепленным к стимулу и объективно опознаваемым. Безусловно, в ответах школьники не упустили возможность проявить свои личные качества, будь то эрудированность или определенного рода «фрондерство» по отношению к анкете (а значит, и интервьюеру), но даже эти субъективные психологические черты не отклоняются от общей тенденции к семантическому

ассоциированию, основанному на непосредственном обращении к значению воспринимаемого слова, открывающему доступ в глубинные ярусы лексикона.

Порог нестандартных и трудно объяснимых субъективных реакций, отражающих индивидуально-языковое семантическое структурирование действительности или влияние экстралингвистических факторов, по результатам анализа можно признать достаточно низким, не превышающим одного процента. Мы придерживаемся точки зрения, что все ассоциативные реакции являются в большей или меньшей степени опосредованными, однако связь между ними постороннему наблюдателю удастся выявить не всегда. Действительно, трудно, например, объяснить появление следующих реакций: УПРЯМЫЙ – картина; УПРЯМЫЙ – telkkari:телевизор; ХАРАКТЕР – vessa:туалет; ЯЗЫК – хотеть; СВОЙ – кирпич; RAKKAUS:любовь – Финляндия; Я – чары; SIELU:душа – карамель; ДЕНЬГИ – окно. Тем не менее, если анализировать цепочку в целом, то можно попытаться представить ряд экстралингвистических компонентов, воздействующих на языковое сознание информанта. При таком подходе не так трудно понять, например, построение цепочки ДЕНЬГИ - окно - подруга – suklaa:шоколад – sana:слово. Вполне допустимо, что первый стимул был обусловлен параллельным визуальным объектом – случайным взглядом на окно в классе, которое в данном случае стало пропущенным экстралингвистическим стимулом, давшим начало построению цепочки. Возможно также предположить, что у окна сидит подруга (вторая реакция) Марии П., а в качестве материального выражения дружбы (в особенности, между девочками) неудивительно появление третьей реакции suklaa (шоколад). Четвертая же реакция, на наш взгляд, демонстрирует возвращение мысли ребенка к данному в списке стимулу:



Построение ассоциативной цепи, таким образом, представляет собой совмещение разных стратегий ассоциирования: их выбор зависит не только от пресуппозиционного когнитивно-лингвистического фонда, которым владеет информант, но также наличия рядом с информантом тех или иных внешних экстралингвистических ситуативных характеристик. А.В. Кленова оценивает типы обусловленности ассоциативных связей следующим образом: «Можно говорить о том, что в ходе ассоциативного эксперимента испытуемый может 1) восстанавливать в памяти конкретную ситуацию, связанную со стимулом (например, шлепнулся (S) – Сашка, Настя, Валентин, Димка (R)); актуализировать в сознании фрейм-представление о типичной ситуации, обозначаемой стимулом или связанной с ним (например, шлепнулся (S) –

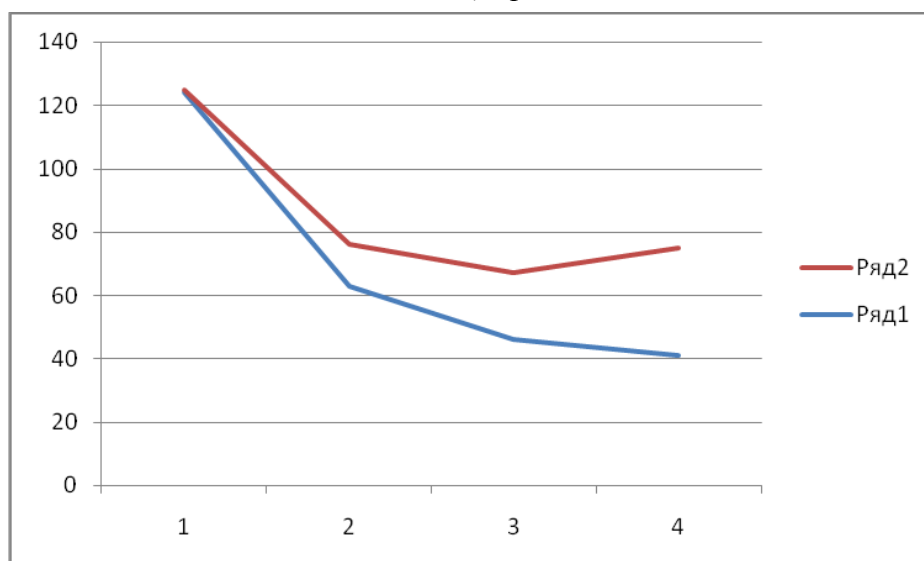
больно, боль, лужа, пол, грязь (R)); обратиться к наиболее привычному для него способу говорения», то есть высказывания по поводу названного явления (например, шлепнулся (S) – грохнулся, бум, debil, дурак, неосторожен (R)). Безусловно, формирование типичного представления о явлении в сознании ребенка, так же, как и освоение типичных высказываний, происходит на основе конкретных ситуаций, входящих в сферу его опыта» [14. С. 187-188].

Тем не менее, из сорока семи детей и подростков, принявших участие в нашем эксперименте, лишь двое детей последовательно использовали в своих цепочках стратегию индивидуального глубинно-семантического ассоциирования: девятилетняя девочка (Мария П., семейные языки – украинский, русский, финский) и десятилетний мальчик (Arsi, семейные языки – русский, финский). Остальные школьники прибегали к данному типу ассоциирования спорадически, оперируя преимущественно набором подробно описанных в различных исследованиях семантически мотивированных ассоциаций, связанных со стимулом чаще всего либо парадигматической, либо синтагматической связью. Парадигматические реакции (ПР) называют гомогенные по морфологической принадлежности реакции, в которых стимул и реакция принадлежат к одной и той же части речи. ПР отражают разного вида системные отношения между языковыми и онтологическими единицами: близость (беспощадный – безжалостный), противопоставленность (старик – юноша), координационную отнесенность к одному и тому же классу предметов или явлений (город – село), интеграцию вида к роду (вода – жидкость), дифференциацию рода на виды (мебель – кресло). Синтагматические реакции (СР) мы вслед за другими учеными определяем как связанные семантической связью (поверхностной или глубинной) слова, способные составить грамматически оформленное словосочетание, синтаксему [12. С. 39]. СР представляют собой линейное развертывание упорядоченной речи, основаны на лексической сочетаемости слов и их совместной употребляемости в разного вида текстах.) Частота полученных по результатам теста формальных реакций, основанных на идентификации стимула на уровне формы (в нашем случае – графического буквенного комплекса) также оставалась низко-стабильной, не увеличиваясь и составляя примерно 1,76% от общего числа реакций: KIELI:язык – ёлк[a]; MY – мыш; кузя – гусь; Sali:Зал – ляля; Ваня – баня; kaari:дуга – saari:остров; рыба – шуба; vaari:дедушка – klaari (непереводимое, собственная рифма); vessa:туалет – metsä:лес.

Вполне естественно, что количество реакций в общей сложности к концу списка уменьшилось. Стимул NYVÄ (1) стоял в списке слов первым, в силу чего число ответивших было максимальным: сорок учеников. Общее количество реакций составило 124 слова. Стимул ПЛОХОЙ (2) был помещен на тринадцатое место, количество ответивших учеников снизилось до 33, а число реакций в ассоциативных цепочках уменьшилось почти наполовину: 63. Стимул ХОРОШИЙ (3) располагался на 21 месте, в силу чего количество ответивших информантов еще раз последовательно сократилось до 27, а число оставленных реакций до 46. На поставленный в самый конец списка, на

34 место финский стимул HUONO (4) откликнулось 28 учащихся, оставивших 41 реакцию. Для наглядности мы представили динамику снижения активности ассоциирования в таблице I, где Ряд 1 отражает количество полученных реакций, а Ряд 2 – число ответивших учеников.

Таблица I. Динамика снижения активности ассоциирования.



Семантическое поле NYVÄ – ХОРОШИЙ

Из 124 реакций, составляющих ассоциативное поле финскоязычного стимула NYVÄ, 21 ответ (16,94%) представляет собой прямой перевод на русский язык: хороший, хорошо. Были даны четыре однословных ответа, из которых один представлял собой прямой перевод слова на русский язык. Количество образованных детьми финскоязычных и русскоязычных цепочек почти одинаково: 18 финскоязычных и 16 русскоязычных; смешанных цепочек лишь шесть, то есть примерно в 2,5-3 раза меньше. Прямой перевод стимула на русский язык 15 раз использовался как основа и первое звено для развертывания русскоязычной ассоциативной цепочки, что можно рассматривать как устойчивую стратегию ассоциирования. Возвращение к финским ассоциатам и образование смешанных цепочек происходило намного реже, лишь четыре раза.

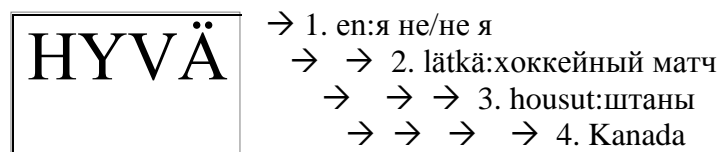
Доминирующие ранговые позиции финскоязычного стимула NYVÄ заняли парадигматические ассоциации, углубляющие и расширяющие понятие хорошего. Реакции показывают, что школьники владеют достаточно развитым квазисинонимическим рядом положительно маркированных оценок (отличный, лучший, прекрасный, великолепный, приятный, веселый, радостный, красивый) независимо от возраста. Так, самый частотный дублет стимула, – реакция kiva:отличный, – появляется в ответах школьников почти всех возрастов. Характерно, что во всех цепочках вне зависимости от их длины этот ассоциат стоит на первом месте: kiva:отлично/отличный, hieno:прекрасный/прекрасно (9); kiva:отличный/отлично, mukava:приятный/приятно, hauska:веселый/весело (11); paras:лучший, mahtava:великолепный (букв. мощный) (12); hauska:веселый/весело (12); kiva:отличный/отлично, hauska:веселый/весело, kaunis ja paras:красивый и

лучший (12); *paras*:лучший, *älykkö*:интеллектуал, *viikko*:тетрадь, *hattu*:шапка (12); *iloinen*:радостный, *kaunis*:красивый, *räivä*:день, *kukkia*:цветы, *kisa*:соревнование (12); *kiva*:отличный/отлично, *hauska*:веселый/весело (13).

Парадигматические дублеты, развивающие общеположительный оценочный предикат, заполняют финскоязычную зону стимула на две трети (14 реакций), таким образом, в финских ассоциациях школьников явно наблюдается «крен в сторону положительного конца аксиологической шкалы» [1. С. 66]. Преобладание лексики позитивного фланга и более высокое ранговое положение у ассоциатов с положительной оценкой выделяется и другими учеными, проводившими исследования языкового сознания российских школьников [3], [22]. В третью часть зоны (11 реакций, 4 ассоциативные цепочки) входят компоненты, выражающие отрицательную оценку, где первая из реакций связана со стимулом отношениями парадигматической антонимии: *en*:не я/я не, *lätkä*:хоккейный матч, *housut*:штаны, *Kanada* (10); *raha*:плохой/злой, *iso*:большой, *rahuus*:зло (10); *raha*:плохой/злой, *ilkeä*:злой (12); *ilkeä*:злой, *raha*:плохой/злой (12).

В финском языке активно используются два близких по смыслу предиката выражения отрицательной оценки: *huono* и *raha*. Трудно провести четкую границу между областью их использования: на наш взгляд, *raha* чаще используется при оценке людей, живых существ и их состояний: *raha ihminen*: плохой человек, *raha olo*: плохое самочувствие. С точки зрения русского языкового сознания, семантическое поле у предиката *raha* шире, в него входит смысловые части русских оценочных прилагательных злой и дурной: *raha nainen* = плохая/и злая женщина, *raha susi* = злой/и плохой волк, *raha ilma* = плохая/или дурная погода. Среди полученных ассоциатов предикат *raha* повторяется три раза; кроме того, в одной из цепочек он стимулирует появление морфологической реакции: субстантива *rahuus*, который переводится на русский язык единственным вариантом зло, поскольку субстантив от предиката плохой в русском языке отсутствует. Таким образом, распределение мест у ассоциатов в зоне Оценка оказывается зависимым от степени их приближенности к активному психологическому началу в человеке вообще и к собственному эмоциональному началу, что подтверждается выдвинутой в качестве отдельной реакции глагольной отрицательной частицей *en*:я не, отделяющей и противопоставляющей личностное начало обобщающему предикату *HYVÄ*: я не [хороший], не я [хороший]. Парадигматические реакции в некоторых цепочках сменяются синтагматическими, когда оценка начинает распространяться на субстантивы, включаемые в область предиката. Это могут быть как грамматически согласованные весьма частотные стилистические и функциональные клише: реализующие типичную языковую модель семантико-синтаксического уровня *kaunis* > *räivä* (красивый > день), так и индивидуальные когнитивные реакции, возникающие в зависимости от отношения языковой личности к окружающей действительности: *paras* > *älykkö* (лучший > интеллектуал). Грамматическое рассогласование или имплицитное использование более сложных синтаксических конструкций облегчает порождение

экстралингвистических субъективно-тематических реакций, отражающих личный опыт деятельности и ценностные приоритеты школьника:



Набор финноязычных цепочек с доминированием синтагматических связей достаточно наглядно демонстрирует динамику антропоцентрического начала (я, друг, другие, человек, девочка) в языковом сознании школьников: minä:я, päivä:день, ystävä:друг (9); ystävä:друг, toisia:другие/прочие (9); ihminen:человек, elämä:жизнь, taivas ja maa:небо и земля (11); tyttö:девочка (12); todistus:табель (12); Arvosana:Оценка, Kieli:Язык, Hauskaa:Веселый/Весело, Mieli:Настроение (13).

Характерно, что концепт elämä:жизнь появляется после нейтрального обобщающего наименования ihminen:человек, тогда как персонифицирующий стимул minä:я влечет за собой третьим звеном в цепочке стимул päivä:день. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что собственное существование воспринимается ребенком конкретно, через сопутствующие выражения действительности, тогда как чужое бытие воспринимается уже отстраненно, объективно. Конкретное существование связано с временными характеристиками, бытие же вообще размещается среди достаточно сложных пространственных концептов taivas ja maa:небо и земля. Конкретное существование, безусловно, более наглядно и близко школьникам: оно проявляется не только в персонифицировании позиций других по отношению к себе, - ystävä:друг, tyttö:девочка, - но и в реакциях, отражающих реалии школьных будней: todistus:свидетельство об успеваемости/табель, Arvosana:Оценка, vihko:тетрадь. Однако внешний вещественный мир за пределами школьной жизни представлен в финских реакциях весьма слабо: hatu:шапка, kukkia:цветы, housut:штаны.

Синтагматические цепочки также могут допускать привлечения других механизмов ассоциирования. Так, например, в цепочке, начинающейся с синтагматических отношений arvosana – kieli:оценка – язык затем задействуется механизм основанного на рифме формального ассоциирования kieli – mieli:язык – настроение, причем между рифмованной парой вставляется определитель hauska:веселый/весело, связанный, с одной стороны, парадигматической связью со стимулом, а с другой устойчивой синтагматической связью с субстантивом mieli. Механизм формальной внешней связи слов по их звуковому сходству, таким образом, сочетается с предшествующим речевым опытом, на основе которого актуализируется высокочастотный и наиболее вероятный минимальный контекст соответствующего яруса лексикона [8].

Отличительной особенностью русскоязычных ассоциативных рядов становится появление словообразовательных и морфологических цепочек, развивающих разные оттенки значения корневой морфемы русского

эквивалента стимула: хорошо, хороший (9); хороший, хорошо, хорошенько, хороша (9). Образование новой словоформы с помощью суффикса или даже окончания может становиться в языковом сознании билингов отдельной самостоятельной стратегией ассоциирования, когда однокорневые слова становятся по-разному семантически мотивированными. В случае со стимулом HYVÄ применение подобной стратегии подкрепляется также внутренним противопоставлением русского языка финскому, где разница между наречием и прилагательным внешне не выражена. Кроме того, семантически наполненными в сознании финско-русских билингов становятся и родовые словоформы прилагательных, которых тоже нет в финском языке. Прилагательные мужского и женского рода совместно с вариантами наречий хороший, хороша, хорошо, хорошенько не только воспроизводят умение оперировать словообразовательной и морфологической системами, но также показывают лексическую самостоятельность этих ассоциатов в сознании двуязычного ребенка. Впрочем, таких цепочек в данном случае всего лишь две, и образованы они девятилетними школьниками, так что подобное акцентуализацию словоформ и их выделение в качестве самостоятельных смысловых лексем можно считать актуальной для младшего школьного возраста.

В большинстве случаев (10 цепочек) построение ассоциативного русского ряда начинается с использования перевода, от которого уже ответвляются различные семантически закрепленные реакции: хороший, милый, язык, заяц (9); хороший, добрый, приятный, радостный (11); хороший, молодец, умный, красивый (11); хороший, спасибо, молодец, пожалуста (11); хороший, друг, хороший, красивый (11); хорошо, ок, отлично, нормально (11); хороший, веселый, интересный (12); молодец, умница, получилось, отлично (12); хорошо, хороший, послушный, здорово (12); хорыший, пиापино, метро, Инка (13).

Русскоязычная зона, связанная со стимулом положительной оценки вообще не включает в себя каких-либо ассоциатов, связанных с отрицательным или негативным отношением к действительности. Русскоязычное понятие плохого просто никак не связано с финскоязычным стимулом, таким образом, HYVÄ и ПЛОХОЙ оказываются величинами разных аксиологических уровней. Возможно, что обосновывается тем, что какие-то свои проблемы в школе дети привыкли решать на финском языке, поэтому русская языковая парадигма плохого находится вне пределов их школьной консинуации.

В зоне русских парадигматических ассоциатов возникают единичные реакции: нормально и ок. Написанный кириллицей ассоциат ок не дает представления о произношении, поскольку на практике в речи русских билингов Финляндии распространены как «американский» (окей), так и финский (око) варианты данного сокращения. Русскоязычная зона стилистически оказывается более разнообразна: в ней появляются лексические маркеры похвалы, одобрения и поддержки: молодец, умница, получилось, которые особенно часто используются при общении взрослых с

детьми. Кроме того, русскоязычное понимание хорошего оказывается также связано с этикетными формулировками благодарности спасибо, пожалуйста, представляющими собой вербальную реакцию участников на совершение какое-либо позитивного действия в процессе совместной деятельности. Парадигматические механизмы ассоциирования в русскоязычных цепочках в данном случае оказываются более предпочтительными, однако в синтагматических мы можем увидеть важные для детского мира персонализации положительного начала, связанные с родителями, родственниками и школьными наставниками: учитель, календарь, доска, гном (9); мама, папа, друг и семья (9); бабушка, луна, очки, пенал (9).

Русские этикетные формулировки проникают и в смешанные цепочки (привет, пока); финский этикет проявляется более абстрактно, обобщением *kiitollisuus* (благодарность). Смешанные цепочки в целом отличаются большей нейтральностью: в них почти нет отражения внешнего мира и его атрибутов. Русскоязычная зона хорошего дополняется реакцией добрый, указывающей на вторую смысловую часть в значении финского концепта: *hyvä ihminen* – хороший+добрый человек, *Huvää päivää!* = Добрый+хороший день! Отражение школьных реалий дополняется финскими ассоциатами *lahjakas* (талантливый) и *suoritettu* (сдано). В четвертый раз повторяется реакция друг, подтверждающая «другоцентричность мира школьников» [2], [3]. Четыре из шести цепочек были составлены детьми, назвавшими в качестве домашних языков русский и финский. Языковое переключение и смена ассоциатов одного на ассоциаты другого в каждом случае индивидуальна, цепочки объединяются лишь присутствием в каждом русского эквивалента финского стимула: *kiva*:отличный/отлично, хороший (9); хорошо, *lahjakas*:талантливый, привет, пока (11); хороший, *hauska*:веселый/весело, *mahtava*:великолепный (букв. мощный), *kiitollisuus*:благодарность (12); хорошо, *kiva*:отличный/отлично, *hauska*:веселый/весело (12); хороший, молодец, друг, *suoritettu*:сдано (12); *mielenkiintoinen*:интересный, хорошо, *kiltti*:послушный, добрый (12).

Русский стимул ХОРОШИЙ был поставлен в списке на 21 место, в силу чего количество ответных реакций сократилось почти втрое. Из сорока семи школьников ответы на данный стимул дали лишь двадцать семь. Из девятилетних детей только одна девочка написала прямой перевод стимула. Появляется экстралингвистическое отображение реакций в виде рисунков, отражающих какой-либо визуальный ряд или семиотический код, который ребенок связывает с обликом слова. Так, например, в ответах тринадцатилетней Катарини рисунки и символы становятся отдельной стратегией ассоциирования. В качестве реакции к стимулу ХОРОШИЙ она поставила длинный ряд многоточий, в конце которого нарисовала два глаза (один открытый, другой прищуренный) и под ними оскаленные зубы, Весь рисунок выполнен в стиле изображаемых в мультфильмах одушевленных автомобилей или трансформеров. Таким образом, языковое сознание личности непосредственно связано с экстралингвистическим уровнем

сознания, фиксирующим ощущения, представления, понятия в различных визуальных образах, о чем писал еще А.Н. Леонтьев [15].

Увеличилось количество однословных ответов, и заметно сократилась длина ассоциативных цепочек: 15 однословных (из них пять прямых переводов), две двухсловные, три трехсловные и три четырехсловные цепочки. Впрочем, процент реакций прямого перевода стимула на финский язык оказался ниже, чем количество переводов на русский язык финского стимула НУУÄ: 10,87%. Нет также ни одной цепочки, которая начиналась бы с прямого перевода стимула на финский язык. Смешанные цепочки отсутствуют. Финскоязычных цепочек было образовано лишь две, противоположные друг другу по уровню глубины семантических связей. Первая является ярким примером индивидуального ассоциативного мышления, отражая увлечение ребенка хоккеем и представляя собой, как мы выяснили, собственный рейтинг хоккейных сборных на мировой спортивной арене: Ruotsi:Швеция, USA:США, Kanada, veri:кровь (10). Вторая же цепочка реализует достаточно поверхностные семантические связи, сочетая в себе как парадигматические, так и синтагматические механизмы ассоциирования, когда две первые реакции, основанные на межъязыковой смысловой близости, сменяются прямо выраженными синтаксемами paras kaveri:лучший друг и kiva ihminen:отличный человек, комбинаторно-частотными и семантически «популярными» в финской языковой среде: kiva:отличный/отлично, paras kaveri/лучший друг, kiva ihminen/отличный человек (12).

Центральную зону ассоциатов, расположенных в смысловом поле стимула ХОРОШИЙ, образует парадигма положительно коннотированных ассоциатов, расширяющих и конкретизирующих различные аспекты хорошего. Эта доминирующая установка языкового сознания объединяет два языка тенденцией к преимущественному закреплению и доминированию в двуязычном лексиконе вербальных производных позитивного семантического поля над производными негативного семантического поля, плюса над минусом: Молодец, умный (11); Клёвый (11); не плохой, приятный, добрый (11); какой (11); отличный (12); лудший (12); славный, блаженный (12); добрый (12). В ряду ассоциативных повторений выделяются элементы индивидуального тезауруса: парадигматические реакции славный и блаженный, связанные с письменным, книжным вариантом употребления русского языка, в частности, с его церковно-православным субкодом, с которым подросток знаком в силу индивидуально-личных обстоятельств. Проскакивают также фрагменты маркеров разговорной речи в виде предиката клевый, которое, впрочем, в разговорном субкоде российской метрополии за последние четыре-пять лет заметно снизило частоту своего употребления, вытесненное новым эквивалентом прикольный. Русский язык старшего поколения диаспоры постепенно консервируется и обновления разговорного субкода метрополии регулярно появляются лишь в речи недавних переселенцев, так что в лексиконе русскоязычных детей и подростков

Финляндии можно встретить подобные слова, еще не ставшие разговорными архаизмами, но утратившие свою коммуникативную актуальность.

Негативный полюс семантического поля русскоязычного стимула составляет также одну треть от общего количества парадигматических реакций; он заполнен ассоциатами прямого противопоставления, а также лексическими характеристиками негативности, связанной с миром живых существ, преимущественно, человека: злой, дурной. На наш взгляд, в использовании этих ассоциатов видно влияние значения вышеописанного финского определителя *раһа*: плохой/злой, включающего в себя как раз данные элементы значения. Среди четырех цепочек лишь одна принадлежит девочке; возможно, данная неравномерность свидетельствует об особенностях гендерного различия в осознании и восприятии действительности: злой (10); плохой, злой, дурной (12); плохой (12); плохой (12).

Все синтагматические цепочки, ответвляющиеся от стимула ХОРОШИЙ, связаны исключительно с живым началом: смысловыми зонами Человек и Животный мир. Наиболее тесно с миром людей в детском сознании оказываются связаны домашние животные, живущие рядом с городскими жителями, в частности, собаки и кошки, один ассоциат касается мира дикой природы (лев). Еще раз возникает важный для мира школьников ассоциат друг, повторяется демонстрирующая прочность семейных связей вербальная персонализация папа. Категория рода, управляющая стратегией ассоциирования, обуславливает доминацию выбора субстантивов мужского рода. Отсутствие категории рода в финском языке, как мы уже упоминали, ведет к тому, что родовые словоформы прилагательных мужского и женского рода приобретают определенную смысловую самостоятельность. Так, для девочки двенадцати лет оказалось затруднительным поставить реакцию собачка рядом со стимулом ХОРОШИЙ. Для соединения стимула с реакцией она поставила между ними окончание ая, которое затем, однако, зачеркнула. Таким образом, словоформы хороший и хорошая воспринимаются двуязычными детьми не как производные одного смысла, дублирующие друг друга, а как его составляющие, разделенные границей гендерной принадлежности: мальчик, друг, папа, пёс (11); друг (12); мальчик, малыш (12); хороший человек (12); (окончание стимула зачеркнуто) ая собачка (12); Человек, Лев, кот (13).

Ярким примером нестандартной реакции, примененной в качестве индивидуального выражения оценки оценочного стимула, можно назвать вписанное тринадцатилетней школьницей просторечное выражение пофиг (13), передающее вышеупомянутый «способ говорения», привычный подростку, незнакомому с нормами культурно-языковой субординации и правилами коммуникативного поведения в российской метрополии отрывочно и спорадически. Возможно, что в данном ответе присутствует определенная доля эпатажа, стремления к языковому самовыражению, декларированию собственной оригинальности и независимости от мнения интервьюера. Однако весьма часто выросшие в диаспоре подростки и

молодые люди используют подобные выражения, не ощущая их стилистической сниженности и просторечности. Узость области коммуникативных ситуаций не позволяет полноценно развиваться нормам языковых субкодов, так что система коммуникативно-стилистического разграничения русскоязычной лексики в идеолекте двуязычного индивида разрабатывается слабо. В результате выросшие в диаспоре финско-русские билингвы второго поколения могут свободно употреблять такие просторечные лексемы и словоформы как пофиг, нафиг, блин, чё и т.д. не только в свободной беседе с близкими друзьями, прагматика которой допускает применение просторечно-маркированных лексем, идиом и устойчивых выражений, но и использовать этот пласт лексики при общении с малознакомыми людьми не чувствуя и понимая того, что собеседник может отрицательно отреагировать на такую форму речи.

Мы представили сводную обобщенную картину семантического поля концептов *HYVÄ* и *ХОРОШИЙ* в виде таблицы II. Как видно из таблицы, общие ассоциаты из эквивалентных пар зоны Оценка, развивающие и углубляющие парадигму хорошего, составляют ядро двуязычного логогена. Парадигме хорошего противопоставлено двуязычное определение плохого, напрямую связанное с качествами человека, т.е. антропоцентричное. Антропоцентричность является основным началом языкового сознания школьников билингвов: оба концепта объединены персонифицированными субстантивами человек=*ihminen* и друг=*ystävä=kaveri*, а также персонифицированным указанием я=*minä*. Русское поле концепта заполнено более подробно (37 наименований), поскольку связано с важными в жизни детей и подростков зонами: семьей и животными, живущими рядом с людьми. Оба этих начала напрямую соотносятся в языковом сознании с русским языком, так как русский является для билингвов языком семейного общения, т.е. начала, ведущего к родителям, к матери. Область ассоциатов финского языка (19 наименований) подробнее касается сферы учебной деятельности и школьных контактов. Ею же описывается отдельные элементы внешнего мира, лежащие за пределами повседневной жизни (например, страны мира). Можно сказать, что русская часть концепта в сравнении с его финской частью представлена более широко и стилистически и синтаксически разнообразно.

Таблица II. Распределение ассоциатов по зонам значений в семантическом поле концепта *HYVÄ/ХОРОШИЙ*.

| Зоны ассоциирования | Русские ассоциаты | Общие ассоциаты | Финские ассоциаты |
|---------------------------------|---|---|--------------------------------|
| 1. Оценка 1.1. Положительная | Неплохой, добрый, милый, славный, блаженный, клёвый Какой Ок; нормально, Молодец, умница | <i>Kiva</i> /отличный – здорово, <i>mukava</i> /приятный, лучший/ <i>paras</i> , веселый/ <i>hauska</i> интересный/ <i>mielenkiintoinen</i> , радостный/ <i>iloinen</i> , <i>kaunis</i> /красивый, <i>kiltti</i> /послушный, | <i>Hieno</i> ; <i>lahjakas</i> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| 2. Отрицательная | Пофиг | умный/älykkö Раһа/плохой – злой – дурной | Ilkeä |
| 2. Человек 2.1. Номинация лица 2.2. Указание на лицо | Мама, папа дедушка, мальчик, малыш учитель, Инка | Друг/ystävä – kaveri, человек/ihminen Я/minä | Toisia; tyttö |
| 3. Жизнь 3.1. Проявление жизни-бытия. 3.2. Временные характеристики 3.2. Атрибуты внешнего мира 3.3. Личная сфера | Привет, пока Луна, очки, гном пианино, метро Семья | Спасибо/kiitollisuus, язык/kieli | Pahuus, veri Päivä Kukkia, kisa, lätkä, housut, Ruotsi, USA, Kanada, |
| 4. Деятельность 4.1. Учебная деятельность | Получилось Учитель Доска, пенал, календарь | | Vihko, arvosana, todistus Suoritettu |
| 5. Животный мир | Пес, собачка, кот, заяц, лев | | |

Семантическое поле ПЛОХОЙ – HUONO

Из 63 реакций, написанных школьниками к русскому стимулу ПЛОХОЙ, восемь (12,7%) представляют собой прямой перевод на финский язык, причем семеро учащихся в качестве эквивалента выбрали лексический вариант раһа:плохой/злой, который, как мы упоминали выше, семантически больше связан с одушевленным (человеческим) миром. Лишь один ученик сделал выбор в пользу слова huono:плохой, чаще употребляющегося в финском языке по отношению к неодушевленному миру предметов и явлений: раһа (9); раһа (9); раһа (9); huono (11); раһа (11); Раһа (11); раһа (12).

Русскоязычных цепочек было составлено почти в шесть раз больше, чем финских, соответственно девятнадцать и три. Длина цепочек сократилась до двух-трех слов. Количество русских парадигматических и синтагматических реакций, прикрепленных к стимулу, оказалось примерно одинаково. Как видно из приведенного ниже списка, понятие плохого и сфера негативного в сознании школьников также антропоцентризированы, тесно связаны с отрицательными характеристиками человека (качествами и поступками): нехороший, обижает (11); ужасный (11); злой, грубый, нещасный, одинокий (11); хороший, урод (11); не хороший человек, редиска, не уравновешенный

(11); ужасный, зануда (11); ужасный (11). Семантическая сфера плохого расширяется за счет включения туда характеристик эмоционально-психологического состояния (несчастный, одинокий, неуравновешенный), привлечения разговорно-оценочных эпитетов (урод, зануда) и реакций, вошедших в индивидуальный лексикон из русскоязычных прецедентных текстов. К последним, например, относится выражение Нехороший человек, редиска, заимствованное из популярного кинофильма «Джентельмены удачи». Стратегии ассоциирования могут взаимодополнять друг друга, когда на смену парадигматическому синониму приходит личностная когнитивно-эмпирическая реакция, основанная на пережитой ситуации (нехороший, обижает).

Синтагматическая часть ассоциатов также тесно связана с миром людей и их поступков, знания о которых эмпирически апробированы, т.е. закреплены за ситуациями реальной действительности или же вошли в языковое сознание и индивидуальный лексикон опосредованно, скорее всего, через телевизионный экран. Из семи цепочек лишь одна напрямую представляет вещественные атрибуты внешнего мира, вызывающие отрицательную оценку подростка: человек (11); плохой человек (12); я, мы .., все (12); плохой братик если он мне чтото сделает (плохое) (12); чтото сделал плохо (12); хулиган (12); мусор, грязность (12); преступник, тюрьма (13). Ассоциат грязность отражает типичное для детей-билингвов смешение словообразовательных формантов, нечеткое разделения их значений и, как следствие, более широкий спектр употребления аффиксальных морфем. В употреблении ассоциата тюрьма, на наш взгляд, представлена стратегия соединения, лексической компиляции двух языков в одном понятии, поскольку в финском языке наряду с собственным понятием *vankila* есть активно употребляющийся заимствованный из русского синоним *tuhtä*. Именно опора на финский аналог приводит к выпадению мягкого знака в русском варианте.

Семантическое поле концепта ПЛОХОЙ также включает в себя представление о положительном начале, которое, впрочем, представлено весьма свернуто. Лишь в одном случае цепочка разворачивается через привлечение глагольного ассоциата играть, указывающего на один из главных и приоритетных видов деятельности в жизни детей, который сохраняет свои высокие ценностные позиции также и в среднем школьном возрасте: хороший (10); хороиый, играть, выиграть, праигрывать (11); хороший (12); хороший (12)

Финские цепочки расширяют семантическое поле концепта понятиями худший, глупый и жалкий: *paaha*:плохой/злой, *tyhtä*:глупый (12); *huonoin*:худший, *surkea*:жалкий (12). Эпитет *surkea*:жалкий знаком школьникам, по всей вероятности, из активно используемого в разговорной речи сочетания *surkea elämä*:жалкая жизнь, когда чей-то образ жизни кажется говорящему неудачным, скучным, достойным разнообразия и большей активности. Таким образом, финские реакции, включенные в смысловое поле русского концепта также оказываются антропоцентричны, напрямую связаны с семантическими зонами Человек и Жизнь. Отражение

школьных реалий проскальзывает в реакции конкретного предметного ряда kumi:резинка/стерка (13) .

Четыре смешанных цепочки отражают стремление учащихся к культурному разнообразию и мультиязыковой игре, которое приходит на смену серьезному отношению к выполнению теста. Использование подобных культурологических стимулов часто объясняется отсылкой к прецедентным текстам, артефактам и логогенам, многие из которых в языковом сознании современных западных подростков выражены словами или выражениями на английском языке, как например, в случае с реакцией Boy (12), которая вносит в семантическое поле концепта множество явлений современной культуры (названий популярных музыкальных групп и композиций, картин, плакатов, заставок, клипов, персонажей художественных фильмов, мультфильмов, компьютерных игр, комиксов и т.д.), связанных с лингвистическим артефактом Vad Boy:Плохой Мальчик. Другие реакции наглядно демонстрируют актуальную в жизни детей и подростков связь с миром компьютерных игр или телевизионных программ: Star Wars:Звездный Войны, planeetamme ilmiö:феномен нашей планеты, мы, я (10). Появляются также дизлексемные речевые имитации использующиеся в детской и шуточной речи как средство для вышучивания или передразнивания собеседника pohty:ничего, vodka, viinaa:вино, päl päl... (13). Финское päl päl, на наш взгляд, соотносимо с распространенным русским передразниванием бе-бе-бе.

Как видно, концепт ПЛОХОЙ не связан в языковом сознании школьников со сферой семьи или дружбы: логоген друг в семантическом поле концепта отсутствует. Характерно уточнение, данное к реакции братик, формулирующее конкретные обстоятельства применения концепта в качестве лексемы: плохой, когда что-то мне сделает. Таким образом, концепт ПЛОХОЙ изначально менее антропоцентризован; скорее, он связан с человеком через конкретное однократное действие (сделать) или предмет или атрибут действия (vodka, viina). Коннотацией плохого нагружаются детали внешнего мира (реального или визуального), с которыми, однако, ребенок знаком не напрямую, а через онтологического посредника, культурного «учителя», какими сейчас являются книги, телевидение, Интернет и книги. Можно сделать вывод, что семантическое поле концепта у школьников расширяется не за счет эмпирического опыта, полученного в реальном мире, а путем активного знакомства с явлениями культуры, то есть изучения виртуального мира. Об этом же свидетельствует цепочка: я, мы .., все (12), разделяющая концентрацию плохого на всех и таким образом обобщающая и нивелирующая индивидуальную степень «нехорошести».

Стратегии ассоциирования, связанные с финским стимулом HUONO, повторяют предыдущие. Количество прямых переводов по соотношению к остальным реакциям несколько увеличивается (семь реакций, 17,07%): плохой (9); плохой (9); p!axой (11); плохой (11); плохой (11); плохой (12). Преобладает число однословных ответов, вызванных естественной усталостью школьников. Парадигматических реакций впервые теряют свои

высокие ранговые позиции, их оказывается меньше, чем синтагматических, вероятно, потому, что семантическая парадигма концепта уже была заполнена ранее. Новых реакций среди парадигматического ряда последнего стимула нет, лишь повторение названных: *tyhmin*:самый глупый (10); *huonoin*:худший (12); *raha*:плохой/злой (12); *hyvä*:хороший, *raha*:плохой/злой (12). Пожалуй, лишь глагольный ассоциат *ei osaa mitään*:ничего не умеет (12) можно считать попыткой объяснения понимания стимула с позиций процесса школьного обучения: плохо ничего не уметь. Тем не менее, даже в этом узком ряду ассоциатов появляется указание на зону хорошего, ее закрепленность за финским стимулом фиксируется реакцией *hyvä*:хороший. Парадигматических реакций на русском языке примерно оказывается еще меньше: нехороший (11); плохой, неудачный (12).

Ряд синтагматических ассоциатов более широк и разнообразен. Более половины реакций связано с миром вещей, так, как это и обуславливает распределение значения стимула: *tavara*:вещь (11); *puoli*:половина, *tuoli*:стул, *pulpetti*:парта, *purkka*:жевачка (11); *pommi*:бомба (12); *huone*:комната/класс (12); *numero todistuksessa*:оценка в табеле (12); *huono arvosana*:плохая отметка (12). Большинство из данного ряда ассоциатов связано со смысловой зоной Учебная деятельность: процессом обучения или предметами обстановки в классах. Появляются реакции, обусловленные возможной языковой игрой, как, например, в случае с ассоциатом *huone*, связанной со стимулом двойной связью: формальным звуковым сходством и смысловым синтагматическим переходом: *huono huone*:плохая классная комната/плохой класс вполне приемлемо в школьной коммуникации. Реакция *pommi*:бомба отражает знакомство с информацией, тиражируемой по телевидению и в СМИ. Две реакции отражают связь стимула с психофизическим состоянием человека: *itsetunto*:самочувствие (12), *olo*:существование (13). В цепочке *levy*:диск, *pelko*:страх, *haamu*:привидение, *Teemu Selänne* (10) представления о плохом объединяются, соединяя все вышеперечисленные уровни: предмет (*levy*), чувство (*pelko*), явления виртуального мира (*haamu*) и герои информационных текстов в виде имени известного финского хоккеиста (*Teemu Selänne*). Появление четвертой реакции объясняется формальной стратегией ассоциирования и определенным совпадением принципа построения двух не связанных никакой смысловой связью слов.

По сравнению тесной ассоциативной связи концепта *HYVÄ*/ХОРОШИЙ в языковом сознании с личным, персонифицирующим началом: человеком, собой, членами семьи, когнитивное пространство концепта *ПЛОХОЙ*/HUONO лежит за пределами жизни школьника, как это демонстрирует привлечение ассоциата *jossain*:где-то (11). Реакцию *Mä?:Я?* (13) можно было бы считать попыткой персонифицирования стимула, его идентификации с собственной личностью, однако знак вопроса после местоимения показывает, что подросток больше играет в образ плохой девчонки, разрисовавшей свою анкету множеством рисунков, демонстрируя свое несерьезное к ней отношение. Это же демонстрируют смешанные цепочки, в которых также появляется использование англоязычных слов и

знаков международного общения: *Sonja is bad!!!:Соня плохая!!!* (12); *LOL* (12). В качестве артефакта поп-культуры здесь также появляется образ плохой девчонки, в который, как в рамку, закрытую англоязычным культурологическим клише, вставляется персона подруги. Шутливо-ироничное отношение к восприятию плохого подчеркивается использованием символа Интернет-коммуникации, аббревиатуры *LOL*, которая расшифровывается как *laughing out loud* или *lots of laughing*, что в переводе на русский язык означает громко смеюсь. Очень часто данный символ используется пользователями чатов или форумов для демонстрации пренебрежения к словам собеседника и выражения имплицитной насмешки над его высказыванием. На семантическую стратегию ассоциирования могут накладываться принципы формального ассоциирования, что приводит к появлению цепочек, в которых соединяются финские и русские слова: *Raha*, *Рожа* (13). Ассоциаты образуют скомбинированное из слов двух языка цельное по смыслу словосочетание злая рожа, обусловленное не только семантическим согласованием слов, но и сходством их графического выражения. Этот же принцип стоит за использованным второй раз в той же самой форме ассоциатом *тюрма* (11), подробнее о котором говорилось выше, в связи с русским стимулом **ПЛОХОЙ**.

Таблица III дает обобщенное представление о сводной картине семантического поля концептов **ПЛОХОЙ** и **HUONO**. Можно отметить, что количество общих ассоциатов намного меньше, всего четыре: обобщенно представляющие зоны Оценка, Человек и Жизнь. Количество русских и финских наименований примерно равное (28:26), однако они обслуживают разные смысловые зоны концептов. Русская лексика подробнее передает антропоцентризованное представление школьников о плохом, а также отражает дробные, неоднородные попытки соотнесения понятия о плохом с конкретным лицом или образом. Финская лексика полностью охватывает подгруппу Учебная деятельность и детальнее классифицирует внешний мир в его разнообразных проявлениях в смысловой зоне Жизнь.

Таблица III. Распределение ассоциатов по зонам значений в семантическом поле концепта **HUONO/ПЛОХОЙ**.

| Зоны ассоциирования | Русские ассоциаты | Общие ассоциаты | Финские ассоциаты |
|------------------------------------|--|----------------------|---------------------------------------|
| 1. Оценка 1.1. Отрицательная | Нехороший, ужасный, грубый; несчастный, одинокий, неуравновешенный зануда, урод, редиска | <i>Raha</i> /злой, | <i>Huonoin, surkea, tyhmä, tyhmin</i> |
| 1.2. Положительная | | <i>Huvä</i> /хороший | |

| | | | |
|--|---|----------------------|---|
| 2. Человек. 2.1. Номинация лица 2.2. Указание на лицо | Человек, братик; ляля, Кузя, хулиган, преступник, зануда, урод Мы, все | Я/mä | Sonja |
| 3. Жизнь 3.1. Проявление жизни-бытия. 3.2. Жизненное пространство 3.3. Атрибуты внешнего мира 3.3.1. Атрибуты реального мира 3.3.2. Атрибуты визуального мира | Мусор, грязь (грязность) | Тюрьма (тюрма=turmä) | Itsetunto; olo Jossain Pommi, vodka, viinaa Haamu, Star Wars, Planeetamme ilmiö, Teemu Selänne |
| 4. Деятельность. 4.1. Учебная деятельность | Сделать что-то, обижать, играть, выиграть, проигрывать | | Ei osata mitään Tavara, levy, tuoli, pulpetti, purkka, huone, arvosana, numero, todistus |
| 5. Животный мир | Гусь | | |

Выводы

Проведенный анализ семантических структур финских и русских концептов **HYVÄ / ХОРОШИЙ** и **PLUHOJA / ПЛОХОЙ** / **HUONO** показал, что в их организации наблюдается как сходство, так и различие. В семантическом поле двуязычных концептуальных пар **HYVÄ/ХОРОШИЙ** и **HUONO/ПЛОХОЙ** можно выделить ядерные зоны, куда входят, во-первых, набор высокоранговых лексических единиц обоих языков, которые можно обозначить как когнитивно-лексические константы, распределяющие между собой онтологическое восприятие концепта: парадигматические соварианты и синтагматические фиксаторы. Парадигматические константы, сгруппированные в смысловом ядре, обладают ярко выраженной антропоцентрической семантической направленностью и структурируют представление о человеке, сформированное в двуязычном сознании школьников. Семантическое ядро концепта **HYVÄ/ХОРОШИЙ** заполнено объемными широкими рядами эквивалентных логотенов, охватывающих зоны Оценка, Человек и Жизнь. Доминирующей стратегией заполнения лексических рядов, относящихся к данной концептуальной паре, оказывается парадигматическое смысловое ассоциирование. Главными синтагматическими фиксаторами смыслового ядра концептуальной пары **HYVÄ/ХОРОШИЙ** являются эквивалентные логотены **Я=Minä**, **Человек=Ihminen** и **Друг=Ystävä**, отражающие своеобразие «человеко-

другоцентричности» [21. С. 181] языкового сознания и сигнализирующие о высокой значимости личностного начала в процессе осмысления действительности у детей и подростков. Важно отметить, что в число ядерных лексических констант, входящих в смысловое поле концептуальных пар НУVÄ/ХОРОШИЙ входит двуязычный эквивалентный логоген язык=kieli, а это, на наш взгляд, является подтверждением того, что русско-финские школьники-билингвы осознают свою принадлежность к двум речевым началам и воспринимают ее как положительное индивидуальное свойство и отличительную черту.

Ядерная зона концептуальных пар NUONO/ПЛОХОЙ скрепляется по тем же вышеназванным смысловым направлениям, однако, они заполнены лишь отдельными обобщающими логогенами, из чего можно предположить, что понятие о хорошем в языковом сознании детей и подростков занимает более высокую ранговую позицию, чем представление о плохом. Смысловые поля концептуальных пар НУVÄ/ХОРОШИЙ заполняются более «персонифицированной» лексикой, непосредственно указывающей на семейное и школьное окружение ребенка, его увлечения и пристрастия, тогда как логогены, заполняющие смысловое пространство концептов NUONO/ПЛОХОЙ полнее отражают закрепившиеся в языковом сознании школьников представления о явлениях и событиях внешнего мира, реального или виртуального. Парадигматическая и синтагматическая стратегии ассоциирования задействованы в данном случае более ровно; при этом, однако, повышается количество индивидуальных когнитивных репрезентаций. Важно также отметить, что концептуальные пары НУVÄ/ХОРОШИЙ и NUONO/ПЛОХОЙ в двуязычном сознании зеркально дополняют друг друга, находясь в отношениях динамической связи: гештальт хорошего включает в себя смысловое представление о плохом так же, как и в гештальте плохого актуализируется когнитивно-лексический компонент хорошего.

Вокруг смыслового ядра каждой пары концептов располагаются финскоязычные и русскоязычные лексические ряды, не дублирующие друг друга, но группирующиеся по смысловым разделам и зонам, не обязательно совпадающим друг с другом в языковом сознании. Можно сказать, что наполнение смысловых разделов напрямую зависит от прагматического распределения двух языков в жизни ребенка, в силу чего двуязычное сознание естественных билингвов, как и их речевую деятельность можно считать функционально структурированным ассоциативно-вербальным образованием, зоны которого заполняются лексикой того яз языков, который имеет ситуативное практическое преимущество над другим. Русский язык доминирует в тех представлениях и образах школьников-билингвов, которые связаны с семьей, животным миром, шкалой используемых положительных оценок. Смысловые зоны, связанные с зонами учебной деятельности, напротив, заполняются логогенами финского языка; финскоязычная лексика также доминирует в смысловых рядах, отражающих конкретную

(предметную) атрибутику внешнего мира и знания, почерпнутые из виртуальных источников информации.

Таким образом, нельзя утверждать, что смысловые поля, формирующие русские и финские концепты HYVÄ/ХОРОШИЙ и HUONO/ПЛОХОЙ в языковом сознании русско-финских школьников-билингвов, полностью совмещаются и дублируются. Скорее, они находятся в отношениях смыслового взаимодополнения в системе общего двуязычного гештальта, так же, как и используемые при заполнении этих полей механизмы ассоциативных связей и стратегии вербального реагирования. Статус русских и финских логогенов в языковом сознании билингвов зависит от того объема ментальноречевого опыта, который они получили на обоих языках, он же влияет на актуализацию смысловых зон двуязычного сознания и заполняющих их лексических репрезентаций. Таким образом, за словом одного языка в сознании естественных билингвов всегда кроется ряд вербальных понятий второго языка, и наоборот. Они выстраиваются в единый межъязыковой логоген, скрепляющий значения и понятия двух языков линиями многоступенчатых и разнонаправленных связей (лингвистических, когнитивных, ситуативных), которые в процессе ментальной и речевой деятельности активизируют русскую или финскую стороны значений логогена в зависимости от функциональной обусловленности коммуникативной ситуации.

Литература

1. Арутюнова 1999 - Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. М., 1999.
2. Береснева Н.И. *Внутренний лексикон и картина мира ребенка от 6 до 10 лет* // Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. *Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции)*. – Пермь, 2000.
3. Береснева Н.И. *Доминанты образа мира современного русского ребенка* // *Антропоцентрический подход к языку*. В 2 ч. Пермь, 2008. Ч. II.
4. Вахтера Т. *Синтаксические особенности глагольных конструкций в речи ребенка-билингва* // *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей / под ред. А. Мустайоки и др.* – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 357-376.
5. Вирпиоя Т. *Усвоение русской грамматики русско-финскими билингвами* // Зорина Н (ред.) *Актуальные вопросы мультикультурного образования в современном обществе: педагогическая теория и практика / Acta et commentationes collegii Narovensis.* – IX/I. – Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledzh, 2008. – С. 100-112.
6. Вирпиоя Т. *Типы двуязычия и усвоение русской грамматики* // *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей / под ред. А. Мустайоки и др.* – СПб.: Златоуст, 2010. – С.392-409.
7. Гвоздев А.Н. *Вопросы изучения детской речи*. – М., 1961.
8. Залевская А.А. *Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование*. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. – 105 с.
9. Зеленин А.В. *Особенности языка и речи русских в Финляндии (на материале интервью)* // *Жанр интервью: Особенности русской устной речи в Финляндии и Санкт-Петербурге*. Ред. М. Лейнонен // *Slavica Tampereusia*. VI. – Tampere, 2004. – С. 21-58.
10. Зеленин А. *«Папа, где моя lipka?» (доминантный язык и смешение кодов в русско-финском онтобилингвизме)* // *С любовью к слову – Festschrift in Honour of Professor Arto*

Mustajoki on the Occasion of his 60th Birthday / Slavica Helsengensia 35. – Helsinki: Yliopistopaino, 2008. – S. 469-482.

11. Земская Е.А. Русская эмиграция в Финляндии // *Жанр интервью: Особенности русской устной речи в Финляндии и Санкт-Петербурге. Ред. М. Лейнонен // Slavica Tampere. VI. – Tampere, 2004. – С. 5-19.*

12. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // *Языковое сознание и образ мира. М., 2000. – С. 191-206.*

13. Квале С. Исследовательское интервью. – М.: Смысл, 2009. – 301 с.

14. Кленова А.В. Выражение оценки в ассоциативном словаре школьников // *Язык. Сознание. Культура. Сборник статей. – М. – Калуга: РАН, Институт языкознания, Институт психологии, 2005. – С. 183-192.*

15. Леонтьев А.Н. Основы психолингвистики. М., 1999.

16. Овчинников А., Протасова Е. Речевое развитие в условиях двуязычия // *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей / под ред. А. Мустайоки и др. – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 345-449.*

17. Протасова Е.Ю. Особенности русского (первого) языка у живущих в Финляндии // *Русистика сегодня, 2000, № 3-4.*

18. Протасова Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. – СПб.: Златоуст, 2004.

19. Репонен А. Идентичности русского эмигранта в речи о местах // *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей / под ред. А. Мустайоки и др. – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 426-434.*

20. Рюнкянен Т. Процесс интеграции русскоязычных учащихся иммигрантов: точка зрения родителей. *Studia Slavica Finlandesica. Tomus XXIII. Вопросы идентичности в русскоязычной диаспоре. – Хельсинки, 2006. – С. 149-184.*

21. Рюнкянен Т. Молодые русскоязычные иммигранты в Финляндии: возможности изучения и сохранения русского языка как родного // *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии: сборник статей / под ред. А. Мустайоки и др. – СПб.: Златоуст, 2010. – С. 377-391.*

22. Сдобнова А.П. Ядро языкового сознания школьников: функционально-семантическая структура // *Языковое сознание: Парадигмы исследования. Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М. – Калуга.: РАН, Институт языкознания, Институт психологии, 2007. – С. 169-192.*

23. Урынсон Е.В. Семантика величины // *Языковая картина мира и системная лексикография. М., 2000. – С. 135-170.*

24. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // *Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. – С. 139-162.*

25. Ушакова Т.Н. Когнитивная парадигма в психолингвистике // *Языковое сознание: Парадигмы исследования. Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М. – Калуга.: РАН, Институт языкознания, Институт психологии, 2007. – С. 5 – 23.*

26. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М.: Наука, 1990. – 167 с.

27. Ширин А.Г. Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке // *Вестник Новгородского государственного университета. – 2006, № 36. – С. 63-37.*

28. Croot A. de & Comijs H. Translation recognition and translation production: Comparing a new and an old tool in the study of bilingualism / A. de Croot & H. Comijs // *Language Learning / Michigan: 1995. Vol. 45/3. Pp. 467-509.*

American English vs. British English: Their Prevalence on Official Government Websites Worldwide

Abstract: *This paper studies the comparative prevalence of American and British Englishes as indicated by leading countries' and regions' official government websites. Some criteria were first defined for the differentiation of words and phrases between these two forms of English. A survey to sample such words and phrases was then carried out on such websites in order to classify them as preferring American or British English usage by applying the statistical theory of confidence intervals for proportions. Such preferences of websites are presented against the national or regional populations underlying such websites and the total number of countries and regions represented by such websites. The core of this paper is a survey of the English linguistic divide among electronic government websites as a practical phenomenon rather than a theoretical study of history, linguistics, anthropology and politics with respect to World Englishes.*

Keywords: *American English, British English, official government websites, statistics, survey*

Introduction

The English language is often referred to as the global lingua franca (Graddol, 1997) because of its currently unparalleled stature as the dominant international language in international communication, science, business, trading, industry, academia, sport, culture, aviation, entertainment, politics and diplomacy (Anonymous, 2001) and because it has a larger number of non-native speakers than any other language worldwide (Trudgill and Hannah, 2002, p. 4). The said stature has even strengthened in the last few decades due to the advent and subsequent pervasiveness of the internet, which calls for English as the international language of communication between the virtually unlimited internet users in every corner of the globe (Graddol, 1997). However, the term “English” generically alludes to a variety of forms (Trudgill and Hannah, 2002, p. 1-3; Cambridge University Press, 2003, p. centre 38).

British English broadly refers to the forms of the English language used by educated people in England and, with minor differences, in Wales, Scotland, Northern Ireland, the Republic of Ireland, Australia, New Zealand and South Africa (Trudgill and Hannah, 2002, p. 2; Cambridge University Press, 2003, p. centre 38; Peters, 2004, p. 79-80).

The English language was first introduced to America via British colonisation. Over the hundreds of years since, the form of the English language used in America (especially, the United States) deviated from British English substantially, and is loosely referred to as American English, particularly for the form used by educated people there, although rigorous linguists have also coined more precise terminologies to pinpoint the various sub-forms (Trudgill and Hannah, 2002, p. 2; Peters, 2004, p. 34). Now American and British Englishes have emerged as the most prevalent forms globally in terms of the number of native speakers (U.S. Census Bureau, 2006; Crystal, 2003) although there are other forms, for example,

Indian English. The differences between American and British Englishes include the following dimensions:

- Pronunciation, in particular, in respect of phonological differences in vowels (Cambridge University Press, 2003; Hornby, 2005).
- Grammar (Trudgill and Hannah, 2002; Cambridge University Press, 2003).
- Vocabulary or lexis (Trudgill and Hannah, 2002; Cambridge University Press, 2003).
- Orthography or spelling (Trudgill and Hannah, 2002; Cambridge University Press, 2003; Hornby, 2005).
- Punctuation (Hornby, 2005; Peters, 2004).
- Idioms (Cambridge University Press, 2003; Hornby, 2005).

Whereas such bifurcation of English forms concerns the fields of history, linguistics, anthropology or even politics, most English users, including academics who often publish or undertake academic exchange internationally, other than experts in foregone humanities are more practically interested in the everyday use of the more appropriate form of English in a particular context (e.g. a particular country or social circle) than the theoretical study of the bifurcation from a historical, linguistic, anthropological or political viewpoints. It is true that being aware of the de facto mainstream form of English used in the country or social circle, with which an English user is communicating, enables him/her to show respect for and thus better integrate into that country or social circle, and circumvent discomfiture as a result of misunderstanding. In fact, this inspires the writing of this paper. In particular, this paper concerns electronic government (e-government) websites, and aims to provide readers with practical clues to communicating in the exploding domain of e-government using the more appropriate form of English. Therefore, the core of the paper is a survey of the English linguistic divide among e-government websites as a practical phenomenon instead of the underlying theoretical study of history, linguistics, anthropology and politics, and it is written from the perspective of practical English users and electronic commerce/government participants rather than professional linguists.

This paper details a survey of the official government websites of the world's leading countries and regions in an effort to classify the English version, if any, of such websites into two groups; one preferring to use American English and the other British English. Here official government websites of countries refer to central or federal government websites/portals, websites/portals of heads of states, national parliamentary/congressional websites/portals, national assemblies' websites/portals, individual central or federal government ministries' websites/portals and so forth, but disregarding local government websites of individual prefectures/provinces/municipalities. For regions, official government websites here mainly mean the regional governments' websites/portals. For the official government websites of any country or region, this paper ignores content that is obviously citations, quotations or the like other than native to that country or region. In view of the existence of English forms other than American English and

British English and the occasional blurred line between American English and British English, the said classification can only be based on notable preference or whether the form of English used in a particular website seems closer to American English or British English. In order to implement such a classification of websites, criteria for classifying a particular word or phrase as having an American or British English preference are first defined. These criteria make use of the most prominent and definite differences between these two forms of English as discussed in Table 1 (Trudgill and Hannah, 2002; Cambridge University Press, 2003; Alexander, 1988; Hornby, 2005). In this paper, if over 80% of all the words and phrases on a website or a set of websites can be so classified as having a particular English preference (i.e. either American English or British English), the website(s) as a whole is reasonably classified as such.

Table 1. Criteria for classifying English as having American or British English Preferences

| No. | Criterion* | |
|-----|---|--|
| | American English Preference | British English Preference |
| 1 | ... through ... (e.g. Monday through Saturday) | from ... to (e.g. from Monday to Saturday) |
| 2 | equaled | equalled |
| 3 | equaling | equalling |
| 4 | traveling | travelling |
| 5 | traveler | traveller |
| 6 | liter | litre |
| 7 | airplane | aeroplane |
| 8 | color | colour |
| 9 | flavor | flavour |
| 10 | honor | honour |
| 11 | armor | armour |
| 12 | rumor | rumour |
| 13 | behavior | behaviour |
| 14 | harbor | harbour |
| 15 | labor | labour |
| 16 | theater | theatre |
| 17 | center | centre |
| 18 | fiber | fibre |
| 19 | plow | plough |
| 20 | defense | defence |
| 21 | maneuver | manoeuvre |
| 22 | fulfill | fulfil |
| 23 | jewelry | jewellery |
| 24 | tire | tyre |

* References: Trudgill and Hannah, 2002; Cambridge University Press, 2003; Alexander, 1988; Hornby, 2005; Peters, 2004.

Official government websites are selected as the subjects of this survey because publicising government information (e.g. regulatory services, general holidays, public hearing schedules, issue briefs, notifications, etc.) over the internet is now considered as one of the four kinds of e-government activities that take place through official government websites (Brown, 2003; Palvia and Sharma, 2007). In other words, the information on official government websites is somewhat

“official” and reflects the corresponding governments’ stances, positions, visions and preferences. Hence, the forms of English used in the English version of such official government websites is believed to indicate what the corresponding governments regard as the mainstream forms of English most widely accepted and commonly used in the corresponding countries or regions. Hence, the classification of the forms of English on official government websites is a proxy for the classification of the mainstream forms of English most widely accepted and commonly used in the corresponding countries or regions. As already emphasised above, being aware of such mainstream forms of English helps a foreign English user in communicating with the countries and regions in question, in particular, through e-government channels.

The world’s leading countries and regions, as mentioned above, are shortlisted by their gross domestic products (GDPs) as being in the top forty-one in 2008, according to the International Monetary Fund (2009). GDP is a basic measure of the economic scale of a country or region, and is the market value of all final goods and services produced within the borders of that country or region in a year (O’Sullivan et al., 2009). Given that such goods and services can range from consumer products (e.g. cars, home appliances, etc.), infrastructure, retail services, medical services, commercial services (e.g. legal consulting, accounting, etc.) to education, academic research and public activities (e.g. government services, political lobbying, etc.), the GDP of a country or a region can to an extent act as a proxy for the value of all the productive activities in that country or region. It can be reasonably assumed that the higher the value of all the productive activities in a country or a region, the more interactions (e.g. import, export, academic exchange, international subcontracting, etc.) there are generally between that country or region and the rest of the world, under the current global economy. In a sense, the GDP of a country or a region can thus act as a proxy measure of its interaction with the rest of the world and thus the opportunities of a foreigner communicating with that country or region, most likely, in the international language of English. Therefore, being aware of the English preference of countries and regions with the highest GDPs matters the most to a practical English user communicating internationally. This is the reason why the world’s leading countries and regions, which are the subjects of this paper’s survey, are shortlisted by their GDPs.

Methodology

The survey was conducted such that the researcher randomly and manually skimmed through official government websites, as defined in the “Introduction” above, of each country or region, as shortlisted above, in an effort to spot word(s) and/or phrase(s) that matched any criterion (criteria) of classification in Table 1. Each such word or phrase was then classified as having either an American or British English preference based on the corresponding criterion.

As the number (or, the statistical population) of words and phrases on a website or a set of websites that hit one or more criteria in Table 1 is virtually infinite given the overwhelming content on any website nowadays, it is not practically possible to spot all of them, and thus statistical sampling comes into play (Spiegel, 1982, p. 155-193). Readers may preliminarily be in favour of an automated, full search for

such words and phrases on the website(s) by means of text mining software as opposed to manual skimming and the associated statistical sampling. Nonetheless, it is found that automated searches are not applicable to this survey due to the extensive citations, quotations or the like on such website(s), as mentioned in the “Introduction”, which necessitate the researcher’s manual judgement to identify and ignore, as necessary. Since the said classification is subject to a binominal distribution, of all the words and phrases on the website(s) that hit one or more criteria in Table 1 (i.e. the population), let p be the proportion of all those that should be classified as having a particular English preference (i.e. either an American English preference or a British English preference) according to such criteria. Now, we sample such words and phrases to make a sample of size, say, n where $n \geq 30$. By the theory of confidence intervals for proportions and given the condition that $n \geq 30$, if

$$P \leq \frac{K \cdot D}{n} > 0 \tag{1}$$

where P = the proportion of words or phrases in the sample that should be classified as having the aforementioned English preference by virtue of Table 1,

then statistically the one-tailed null hypothesis that $p = 0.8$ or 80% can be rejected at 0.05 significance level, and the alternative hypothesis that $p > 0.8$ or 80% will be accepted at 0.05 significance level (Spiegel 1982: 196). As mentioned in the “Introduction”, the criterion for classifying a website as a whole or a set of websites as a whole as having a particular English preference for the purpose of this paper is that over 80% of all the words and phrases on the website(s) hitting the criteria in Table 1 can be classified as having such an English preference by virtue of such criteria, which is equivalent to the acceptance of the above alternative hypothesis that $p > 0.8$ or 80%. Therefore, if Inequality (1) is true then the website(s) as a whole can be classified as having the corresponding English preference for the purpose of this paper. In this way, the official government websites of each country or region as shortlisted in the “Introduction” are classified as having an American or British English preference for the purposes of this paper.

Results and Findings

Table 2 enumerates the American or British English preferences and the national or regional populations of the countries and regions as shortlisted in the “Introduction”. The national or regional populations are included here for the sake of calculating the total national or regional population of such countries and regions whose official government websites prefer American English and that of such countries and regions whose official government websites prefer British English.

Table 2. American or British English preferences and the national or regional populations of the countries and regions.

| GDP | Country or | National or Regional Population in | American (A) or British (B) English | Sample | Ineq- uality (1) |
|-----|------------|--|--|---|------------------------|
| | | | | Proportion P of Words and Phrases Classified as Having that Sample | |
| | | | | | |

| Rank | Region | 2009* | Preference** | Preference | Size <i>n</i> | True? |
|------|----------------------|---------------|--------------|------------|---------------|-------|
| 1 | United States | 314 659 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 2 | Japan | 127 156 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 3 | China | 1 345 751 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 4 | Germany | 82 167 000 | A | 0.97 | 30 | Yes |
| 5 | France | 62 343 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 6 | United Kingdom | 61 565 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 7 | Italy | 59 870 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 8 | Russia | 140 874 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 9 | Spain | 44 904 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 10 | Brazil | 193 734 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 11 | Canada | 33 573 000 | B | 0.93 | 30 | Yes |
| 12 | India | 1 198 003 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 13 | Mexico | 109 610 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 14 | Australia | 21 293 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 15 | South Korea | 48 333 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 16 | Netherlands | 16 592 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 17 | Turkey | 74 816 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 18 | Poland | 38 074 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 19 | Indonesia | 229 965 000 | A | 0.97 | 30 | Yes |
| 20 | Belgium | 10 647 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 21 | Switzerland | 7 568 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 22 | Sweden | 9 249 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 23 | Saudi Arabia | 25 721 000 | A | 0.97 | 30 | Yes |
| 24 | Norway | 4 812 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 25 | Austria | 8 364 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 26 | Taiwan | 23 058 550 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 27 | Greece | 11 161 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 28 | Iran | 74 196 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 29 | Denmark | 5 470 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 30 | Argentina | 40 276 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 31 | Venezuela | 28 583 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 32 | South Africa | 50 110 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 33 | Finland | 5 326 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 34 | Ireland | 4 515 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 35 | Thailand | 67 764 000 | B | 0.97 | 30 | Yes |
| 36 | United Arab Emirates | 4 599 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 37 | Portugal | 10 707 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 38 | Colombia | 45 660 000 | A | 1.00 | 30 | Yes |
| 39 | Malaysia | 27 468 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 40 | Czech Republic | 10 369 000 | B | 1.00 | 30 | Yes |
| 41 | Hong Kong | 7 008 900 | B | 1.00 | 30 | Yes |

Total national or regional population:

| | |
|--|---------------|
| American English | 2 614 673 550 |
| British English | 2 071 240 900 |
| Country or region count: American English (i.e. total A's) | 13 |
| Country or region count: British English (i.e. total B's) | 28 |

*Sources: The Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat (2009) for figures of all countries and regions except Hong Kong and Taiwan. The Census and Statistics Department of the Government of the Hong Kong Special Administrative Region (2009) for the figures for Hong Kong. The National Statistics of Taiwan (2009) for the figures for Taiwan.

**The conclusion in this fourth column for each row is based on the figures in the fifth and sixth columns (i.e. “Sample Proportion P of Words and Phrases Classified as Having that Preference” and “Sample Size n ”) and also the seventh column (i.e. “Inequality (1) True?”) for that row. For example, in the first non-heading row of this Table 2, which corresponds to the United States, the “Sample Proportion P of Words and Phrases Classified as Having that Preference [i.e. the American English Preference for this first row as indicated in the fourth column of this row]” is 1 whereas the “Sample Size n ” of words and phrases classified as having either American or British Preference is 30, so

$$\frac{1}{30} > \frac{1}{30} \text{ , as stated in the last column of this row.}$$

One can arrive at the conclusion that the official government website(s) of the United States prefers American English, and thus the fourth column of this first row indicates as such.

Conclusions

The prevalence “competition” between American and British Englishes is quite balanced at least as long as the official government websites of the world’s leading countries and regions are concerned, in that American English prevails in terms of the total national or regional population underlying such websites whilst British English takes the lead in terms of the number of countries and regions represented by such websites. In other words, as for official government websites, American and British Englishes have prevalence advantages respectively in the underlying total national or regional population and the number of countries and regions represented by such websites. This difference in prevalence advantages is largely due to the preference of China, which has a “disproportionately” large national population, in favour of American English.

It is also noteworthy that the English language preferences of all countries and regions covered in Table 2 are rather overwhelming with most of their corresponding sample proportions P (i.e. the fifth column of Table 2) being exactly equal to one, and the remaining sample proportions P being very close to one. In other words, for each country or region covered in Table 2, almost all the words and phrases in official government websites invariably prefer either American or British English. The exceptional words and phrases may very likely be implicit citations,

quotations or the like. However, the researcher did not notice them as such, due to their implicit nature, and this claim is subject to further analysis. Also, it may be reasoned that such overwhelming preferences are due to prescription of the responsible authorities in these countries and regions although this again calls for further investigation.

Discussion

It must be accentuated the fact that theoretical humanities like history, linguistics, anthropology and politics are far beyond the scope of this paper, which centres on a survey of the English linguistic divide among e-government websites as a practical phenomenon. Therefore, the aforesaid proposed research is left to researchers in such areas of the humanities.

Notes

1. Whilst this paper discusses American English versus British English in respect of e-government, it is basically written in the latter, except for American English examples, in consideration of the author's training as a second-language English speaker mainly under the British education system. Also, "American English" is in front of "British English" in the title simply because of their alphabetical order. This paper does not suggest any superiority of either form of English.

Works Cited

1. Graddol, D. (1997) *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
2. Anonymous (2001). *The triumph of English*. *The Economist*, 20 December 2001.
3. Trudgill, P. and Hannah, J. (2002) *International English: A Guide to Varieties of Standard English*, 4th ed. London: Hodder Arnold.
4. Cambridge University Press (2003) *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Peters, P. (2004) *The Cambridge Guide to English Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. U.S. Census Bureau (2006) *Statistical Abstract of the United States*. Washington, D.C.: U.S. Census Bureau.
7. Crystal, D.(2003) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Hornby, A. S. (2005) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, 7th ed. Oxford: Oxford University Press.
9. Alexander, L.G. (1988) *Longman English Grammar*. Essex: Longman.
10. Brown, M. M. (2003) *Electronic government*. In R. Jack and T. A. Wachhaus (eds.), *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy* (pp. 427-432). London: Taylor and Francis.
11. Palvia, S.. C. J. and Sharma, S. S. (2007) *E-government and e-governance: definitions/domain framework and status around the world*. In A. Agarwal and V.V. Ramana (eds.), *Foundations of E-government* (pp. 1-12). Computer Society of India.
12. World Monetary Fund (2009) *World Economic Outlook Database, April 2009: Report for Selected Countries and Subjects*. World Monetary Fund.
13. O'Sullivan, A., Sheffrin, S. M. and Perez, S. J. (2010) *Economics: Principles, Applications, and Tools*, 6th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
14. Spiegel, M. R. (1982) *Theory and Problems of Probability and Statistics*. Singapore: McGraw-Hill.

15. Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat (2009) *World Population Prospects: The 2008 Revision. Highlights*. New York: United Nations.

16. Census and Statistics Department of the Government of the Hong Kong Special Administrative Region (2009) *Hong Kong Statistics: Latest Statistics. Statistics by Subject: Population and Vital Events*. Available at:

http://www.censtatd.gov.hk/hong_kong_statistics/statistics_by_subject/index.jsp?subjectID=1&charsetID=1&displayMode=T

17. National Statistics of Taiwan (2009) *Latest Indicators*. Available at <http://eng.stat.gov.tw/mp.asp?mp=5>

Раздел 2. Вопросы перевода Section 2. Discourse in Translation

УДК 82-9
Баканов В.И.

Фигура переводчика на фоне бурных социо-культурных изменений русского языка

Прежде чем приступить к основной теме мне, вероятно, следует сказать несколько слов о нас – большой группе художественных переводчиков, объединившихся в творческую мастерскую, Школу перевода. А для этого придется сделать маленькое вступление о своём отношении к литературе.

Поясню. Недавно переводчик А. Ливергант в интервью радио «Свобода» высказал свое отношение к жанрам: «Во-первых, для абсолютного большинства читателей нет никаких критериев и нет никаких понятий, хороший или плохой перевод. ...Сегодняшний читатель, читатель с улицы, не отличается большим пристрастием к тому, что он читает. Это вызвано еще и легкомысленными жанрами, которыми он интересуется, – и детектив, и любовный роман. В конце концов, все равно, как ты его переведешь. В любом случае ты получишь удовольствие от эротической сцены или от узнавания, кто убил». А другой переводчик, В. Голышев, в том же интервью признался: «Книжки я читал дурацкие, в основном, когда маленький был, фантастику...»

Наверное, я легкомысленный переводчик. Очень люблю легкомысленные жанры – и детектив, и фантастику – и не верю, что можно получить удовольствие от плохо переведенной, к примеру, эротической сцены. Честно говоря, вижу здесь снобизм: и по отношению к «недолитературе», и по отношению к читателям, и по отношению к тем брезгливо не упомянутым людям, которые «недолитературу» переводят. На мой взгляд, корни этого снобизма уходят даже не в советское время, а куда глубже, когда началось деление на сословия. Тогда же началось деление на «высокое искусство» и поделки для плебса. Соответственно, «высоким искусством» занимались бескорыстные мастера, а поделки для «быдла» клепали алчные ремесленники. По личному опыту советского времени помню отношение к фантастике и детективу: хотя их искала и увлеченно читала вся интеллигенция, приличному культурному человеку работать в этих жанрах не подобало, о

фантастике и детективе надлежало отзываться презрительно или, в лучшем случае, снисходительно. Мейнстримовские же писатели и переводчики творили жемчужины мировой литературы.

Поэтому уверен: нет плохих и хороших жанров, есть плохие и хорошие писатели. Как выясняется, и о таких, казалось бы, истинах приходится спорить.

К сожалению, переводчики очень разобщены. Есть издательства – они используют труд литературных переводчиков, однако никак не связаны с подготовкой кадров. Есть вузы, занимающиеся образованием, – и никак не связанные с практикой. И есть переводчики, между собой практически не общающиеся.

Никому себя не противопоставляя, мы попытались создать сообщество переводчиков, объединенных общим подходом к переводу, учебой и реальной работой на крупнейшие издательства России. А сайт Школы перевода – www.bakanov.org предоставил уникальную площадку для обучения и общения людей, не связанных местом жительства. И в первую очередь это необходимо тем переводчикам, которым не посчастливилось жить в Москве или Санкт-Петербурге, которые особенно остро чувствуют свою изолированность от издательств и коллег.

А между тем, роль переводчика художественной литературы сейчас велика как никогда. Что дает мне основания для такого смелого утверждения?

Всякий язык меняется – всегда и постоянно. Нравится нам или нет, процесс это совершенно естественный и неумолимый. Прежде он шел медленно и малозаметно; Последние пятьдесят лет советской власти язык практически не менялся. Самую крупную языковую дискуссию, которую я помню, развернула «Литературная газета» по поводу известного лозунга: «Летайте самолетами “Аэрофлота”». Кто-то заметил: ведь это все равно, что «Спите кроватями». Иных спорных моментов и не существовало. Советский Союз был изолирован, никакого влияния извне на нас не было.

Однако в последнее время на нас обрушились огромные потоки информации, возникли невиданные прежде средства доступного удаленного общения, – и количество заимствований стало расти фантастическими темпами; некоторые даже говорят об «агрессии» по отношению к русскому языку. Глянцевые журналы и компьютерные издания пестрят английскими словами. Многие из них уже вошли в нашу речь и стали органичной частью современного русского языка – вряд ли мы уже когда-нибудь будем говорить «электронно-вычислительная машина» вместо «компьютер», «сайт» практически вытеснил из обращения «страничку в Интернете», да и само слово «Интернет» совсем не русское. Как правило, активнее навязывает свою лексику и конструкцию более развитая нация – так, в частности, проявляются объективные законы экономического развития. В пору расцвета технической мощи СССР во многие языки вошли русские слова «спутник», «космонавт» и т.д. Чуть позже, когда к нам было приковано внимание всего мира, все узнали про «перестройку», а уж наша «водка»... Увы, инерции не хватило, слишком недолго мы лидировали. Допускаю, что через пару десятилетий мы начнем

пользоваться и китайскими словами, а сейчас, все по той же инерции, диктует английский. Вот в стране сейчас делают ставку на нанотехнологии...

Итак, с одной стороны, в жизнь неумолимо входят заимствованные термины: от юзеров и спамеров до фэшн-дефиле (что не удивительно: когда страна отстает, у нее буквально нет слов для новых понятий и явлений). С другой стороны – очевидно, вследствие бессознательного протеста, – в «анти-гламурных» кругах «ботают по фене» и в самых невинных речах самые заметные общественные деятели то и дело «парятся», «откидываются» и «мочат козлов».

Или просто старое слово обретает новое значение. В свое время Генрих Герц, исследовавший электромагнетизм, придумал и сконструировал излучатель электромагнитных волн, названный впоследствии «вибратором Герца». Еще двадцать лет назад «вибратор Герца» воспринимали как мудреное техническое устройство, не более того; сейчас в лучшем случае подумают «О как, и Герц туда же!».

Порой складывается впечатление, что группы людей, объединенных по профессиональному, половому или иному признаку, вообще говорят на разных языках! Загадочную фразу «Революция: энергия вибраций!» физик воспримет по-своему, а эзотерик – по-своему; и даже не всякая женщина сразу поймет, что это всего лишь реклама туши с вибрирующей щеточкой.

Падает, между прочим, и общий уровень культуры, везде. Вот председатель Еврокомиссии Жозе Мануэло Баррозу во время саммита «Россия – ЕС» 11 июня 2011 г. поблагодарил нижегородцев за теплый прием: «Пушкин, великий русский поэт, чья жизнь была связана с Нижним Новгородом, сказал, что вдохновение нужно в политике, как и в поэзии».

И все-таки процесс заимствования лишь частично естественный. В значительной степени тем самым врагом, который совершает агрессию против русского языка, являемся мы сами. Нам проще копировать, чем думать. Тут свою лепту вносят писатели, журналисты, «креативщики» – творцы бездумной рекламы...

Конечно, у языка есть некий запас гибкости, он обрабатывает чужеродные слова своими средствами и делает их русскими. Возьмем пример: «флудеры каскадно откомментировали пост» – здесь сразу понятно, где подлежащее, где сказуемое... Время покажет, что отсеется, как шелуха, а что прочно войдет в обиход.

В динамично меняющихся социокультурных условиях именно переводчики, наряду с писателями и журналистами, в значительной степени влияют на формирование современного русского языка, тем более, переводной литературы издается не меньше отечественной, а культура речи на радио, телевидении и в печати оставляет желать лучшего. На наш взгляд, переводчику необходимо определиться, занять некую позицию. Ведь изменения можно подгонять; а можно и деликатно их сдерживать. Не перегибая палку – ибо язык произведения определяется в первую очередь стилистикой автора, исторической эпохой, возрастом и социальным положением персонажей и т.д., – переводчикам художественной литературы,

по-моему, все же следует быть несколько... консервативнее, бережнее относиться к родному языку. В конечном итоге, это часть нашей культуры, часть нас самих.

Некоторые полагают, что еще одним фактором влияния на современный русский язык является противоборство «западничества» с силами, отличающимися, напротив, заметной тягой к русскому культурному «автаркизму». На наш взгляд, сейчас заметна иная борьба – я бы сказал, культуры и антикультуры. Вернее, культуры и бескультурья, невежества.

В последнее время стали появляться переводы, авторы которых заявляют о своей особой модернистской позиции. Так, некоторое время назад много обсуждали новый перевод Джерома Сэлинджера «Над пропастью во ржи» («Ловец на хлебном поле»). Не буду вдаваться в изъясны данного перевода. Доминантная черта таких переводов – якобы предельная близость к оригиналу, в отличие от «сахарной водички» переводчиков «советской школы».

Глубоко убежден, что никакой «новой позиции» тут нет, а есть лишь плохое знание английского плюс дурной вкус. Для переводчика-буквалиста – назовем его условно-обобщающе «переводчик» – в чужом языке все странно; стандартный фразеологический оборот ставит его в тупик, и «переводчик» слепо калькирует фразу, нередко внося смысловые ошибки, корежа русский и создавая стилистические нестыковки. Причем для усиления выразительности и подчеркивания своеобразия своего текста такой «переводчик» вставляет «яркие» словечки.

Увы, дурной вкус обычно идет рука об руку с нехваткой способностей, и попытка «нового прочтения» языка проваливается. Герои изящного английского романа начинают говорить на языке «реальных пацанов». По образному выражению Гафта, «как будто «Шанели» накапали в щи». Правильность таких переводов – видимая; а в жертву ей приносится ритмика текста, его музыка, а иногда и просто здравый смысл.

Зачем вообще подробно останавливаться на неудачных переводах?

Переводчика-«модерниста» как раз понять можно. Невольно вспоминаю остроумный рассказ Роберта Шекли «Вымогатель». К первой встрече с представителем инопланетного разума готовятся журналисты, и каждый мучительно думает, что умного сказать.

«Газетчики, прихватив камеры и микрофоны, ринулись к выходу...

...Уиман включил С-31 и протянул микрофон инопланетянину.

- Проверка. Раз, два, три. Вы поняли, что я сказал?

...Газетчики облегченно вздохнули: первые слова наконец сказаны, и Уиман во всех учебниках истории будет выглядеть настоящим идиотом. Уимана, однако, нисколько не беспокоило, как он будет выглядеть, лишь бы его имя вообще попало в учебники».

К сожалению, переводческое «новаторство» отражает ожидания некоторой части читателей, которым хочется ездить на купленной в кредит иномарке, «тусоваться» в модных местах и слыть вольнодумцами. Нигилизм – явление старое и хорошо известное, а проявлять нигилизм в культуре – куда

легче, чем в других областях жизни. Впрочем, подобные переводы привлекают и некоторых вполне неглупых и эрудированных людей. На мой взгляд, это типичный пример «горя от ума». Им хочется глотка свежего воздуха, и они склонны искать новизну в языке, а не в реальной жизни, полагая окружающий мир мало подверженным переменам. Это не радостно и не печально; такова нынешняя реальность, вполне ясно данная нам в ощущениях. И в этом смысле «переводчик-модернист» так же бессилён что-либо изменить, так же следует заложенной программе, «как рыба, впервые выплывшая из моря, чтобы выпученными глазами посмотреть на доисторический берег».

Многие считают, что коммерциализация погубила и книгу, и читателя. Советская эпоха породила блистательных переводчиков и блистательные переводы. Технология отбора переводчиков и произведений работала безотказно, и подавляющее большинство работ удовлетворяли самым высоким требованиям, хотя их было очень мало.

Некоторые сетуют, что современная литература многое утратила, и приводят в пример классические переводы 50–70-х годов – сейчас, мол, книги не те. Однако вспомним: в 70-е годы издавали пять-шесть зарубежных романов в год, их пытались достать любыми путями, их все читали, их, как правило, экранизировали... То есть, каждая книга становилась явлением общественной жизни.

А что сейчас? Ежегодно на русском языке выходит больше двух тысяч переводных книг! Как читателю ориентироваться в этом море названий, как находить новых талантливых писателей и новые шедевры? Если мы возьмем хоть двадцать критиков, то они за весь год не прочтут и десятой части этой массы, более того, они не «пересекутся» между собой, и ни одна книга, за исключением заведомо культовых, не будет объявлена достойной. То есть самый замечательный роман и самый замечательный перевод никогда не получат былого резонанса.

Еще в советское время накопилась масса «самопала» – переводов, которые делались на свой страх и риск людьми самыми разными и явно непрофессионалами. В 90-е годы, когда разверзлись врата и стали издавать все подряд, возникли сотни издательств и в ход было пущено все – и старые запасы, и новоделы. В результате отвратительного качества переводов не только некоторые авторы сейчас потеряны (два-три романа, убитых переводом, – и автора не покупают, а издатель не хочет рисковать), но и отдельные жанры во многом утратили любовь умного, вдумчивого читателя. Сейчас положение радикально изменилось. Ушли издательства «однодневки», снимавшие сливки сверхвысокой прибыли первых лет перестройки; на рынке остались профессиональные игроки, люди образованные, знающие книгу и дорожащие – в большей или меньшей степени – своей репутацией и именем фирмы. Да, переводчики совершенно незаметны, да, гонорары оставляют желать лучшего... Но значит ли это, что следует свернуться калачиком, с тоской вспоминать славное прошлое и жаловаться на коммерциализацию издательств?

Наверное, у каждого времени свои проблемы. Кто, какие структуры работают сейчас не в бешеном напряженном ритме? В быту нам часто приходится иметь дело с самыми разными организациями, от операторов мобильной связи до турагентств, и все они норовят поставить клиента в бесправное положение. Что же теперь, от всего отказаться? Встать в угол, объявить себя белым и пушистым, а весь мир – бескультурным и коммерциализированным и требовать вмешательства государства?

Кстати о вмешательстве государства... Стоит ли просить помощи государства в столь важном вопросе, как формирование правильного, культурного языка?

Американский пожарный рассказывает другу о достоинствах своей работы.

– Просто отличная работа! Солидная зарплата, бесплатное питание, свежие фрукты, бесплатная страховка, почет и уважение среди граждан!.. Одна беда: как только пожар – хоть увольняйся!..

У нас любят говорить о роли русского языка и русской культуры, о внимании к русскому языку и русской культуре, но как только доходит до дела, до реальной поддержки...

Насколько мне известно, такой помощи нет, и не было даже в год, объявленный Годом русского языка. Более того, мы не считаем правильным ее просить – по крайней мере, в вульгарном, денежном выражении. Но мы надеемся, что плодотворные контакты будут. Поясню.

Когда в середине 90-х годов НАСА обнаружило, что падает интерес публики к космическим исследованиям и бюджет урезают, они нашли вполне цивилизованное решение: объявили ряд конкурсов на лучшие научно-фантастические произведения, серьезными выплатами привлекли писателей, и их романы вновь пробудили в читателях-избирателях интерес к космосу и полетам. Именно такими эффективными рыночными методами и следует влиять на издательскую политику и на уровень подготовки книг. Руководители нашего государства, уделяя внимание разным областям человеческой деятельности, заметили и литературу. Помните встречу Путина с молодыми писателями? Переводчики, конечно, расположены в самом конце этой «пищевой цепочки», с ними Владимир Владимирович вряд ли найдет время встретиться... Тем не менее, государство, которое хочет видеть не «быдло», а вменяемых и развитых граждан, должно проявить волю и найти средства для повышения культурного уровня людей.

А осуществить это можно, на мой взгляд, действуя одновременно с двух направлений. Во-первых, стимулировать реализацию определенных издательских программ, в частности качественный перевод. Бережно, рыночными методами сделать такие программы выгодными для издательств – не отдавая сами программы на откуп зарубежным общественным организациям и посольствам.

Во-вторых, разными путями и методами показать читателю, что значит перевод для художественного произведения, в какой степени мы видим авторский замысел, авторский мир глазами переводчика. И вот когда качество

перевода начнет ценить массовый читатель, и это почувствует издатель – вот тогда изменятся и гонорар, и статус переводчика.

Вузы – один из путей формирования и уж во всяком случае обогащения художественного перевода. Специальное образование – огромный плюс любому переводчику, прекрасный вспомогательный аппарат, так сказать, асфальт под ногами и на всякий случай тросточка. Тем не менее... Скажем так: как Литературный институт далеко не обязательно выпускает из своих стен настоящего писателя, так и переводческий, к примеру, факультет за плечами – не гарантия успеха в переводе. Мы знаем блистательных мастеров, пришедших в нашу профессию из других сфер человеческой деятельности. Любовь к переводу, особое состояние души, драйв, капелька фанатизма, литературный дар – вот составляющие настоящего переводчика.

Сейчас стало модным слово «синергия», его используют экономисты и политики. Хотя понятие-то известно давным-давно. Так вот, от синтеза академической науки и реальной практики, которой наука служит и которую наука должна определять, формировать, сейчас зависит действительно многое. Нам представляется, что в академическую жизнь следует активнее привносить свежее дыхание практикующих переводчиков, тем самым взбадривая ее и придавая ей новый импульс. Так же как и практику переводчиков необходимо обогащать теоретическими знаниями. И совместными усилиями лелеять чистоту и здоровье современного русского языка.

УДК 81'255.2

Чепель Н.П.

Историзмы в языке перевода

Abstract: *The article presents research on the problem of preservation of national historical perspective in translation of literary works. The focus is on the importance of realia in the context of a literary work, of rendering their meaning in translation. The author analyses functional equivalent as a method of historical realia translation, paying special attention to the way such functional equivalents in English render the historical aspect of meaning of the corresponding Russian realia.*

Keywords: *translation, national colour preservation, historical perspective, historical realia, approximate equivalent*

Трудности перевода, возникающие в связи с отсутствием в культуре языка перевода понятий, предметов и явлений, описываемых в оригинале – это проблема, которая неоднократно рассматривалась в переводоведении. Необходимость сохранения национальной и исторической специфики оригинала убедительно продемонстрирована в многочисленных публикациях отечественных и зарубежных переводоведов [1; 5; 4; 6 и др.]. Исторические реалии органически связаны с этой проблемой, так как они являются одним из

лексических средств выражения национального и исторического своеобразия художественного произведения.

Нам кажется удачным предложенное С. Влаховым и С. Флориным в книге «Непереводимое в переводе» [2. С. 136 - 138] деление художественных произведений на две группы в зависимости от времени создания и сюжета переводимого произведения. К первой группе относятся так называемые архаические произведения, созданные писателями прошедших эпох с современными им сюжетами. Во вторую группу включены произведения, созданные современными авторами, с сюжетами из далекого или близкого прошлого. Переводчик может встретить исторические реалии в любом из таких произведений. Различия между ними требуют и разного подхода при переводе исторических реалий в них.

Для нас важнее обозначить требования, предъявляемые к переводу первой группы произведений, так как в нашем исследовании мы анализировали перевод исторических реалий в основном в архаических произведениях (романы и повести И.С. Тургенева, А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова) [7].

Представляется справедливым мнение А. В. Федорова, который, на наш взгляд, четко определил цель перевода истинно архаического произведения: «ознакомить современного читателя с литературным памятником, который в момент своего создания, то есть для читателя своей эпохи, тоже был современным». Подобная цель «предполагает использование в основном современного языка в переводе, хотя бы и с отбором словарных и грамматических элементов, которые в известных случаях позволили бы соблюсти нужную историческую перспективу», обозначить ту «дистанцию времени», которая отделяет нас от периода создания оригинала [6. С. 388]. Можно предположить, что к «словарным элементам» в данном случае А. В. Федоров относит, прежде всего, реалии.

В. Россельс в своей статье «Заботы переводчика классики» пишет, что одним из способов передачи временной дистанции в переводе является выбор в качестве ориентира произведений отечественной литературы, также отделенных от нас временной дистанцией. По свидетельству автора, наши переводчики, переводя зарубежную литературу прошлого нередко берут за образец русскую прозу от Карамзина до Пушкина: их привлекают прежде всего старинные речения, которые, сохраняя колорит старины, вместе с тем без каких-либо подстрочных примечаний понятны современному читателю [5. С. 28]. В качестве примеров ученый приводит переводы, в которых прослеживаются черты явного сходства с языком русских авторов начала XIX века, особенно в лексике и фразеологии. В. Россельс называет «патиной» подобные приметы прошлого, используемые переводчиками в целях передачи старинного колорита и подчеркивает, что это не единственный способ создать ощущение временной дистанции. Кроме того, по его мнению, ориентация на русскую классическую литературу при переводе зарубежной классики сопряжена с определенным риском: «Ведь при малейшем, так сказать, “пережиме” Мопассан может в целом оказаться русской вариацией Чехова,

шиллеровский Фердинанд заговорит, как Арбенин, а Мольер и впрямь обернется французским Грибоедовым» [там же, С. 29]. Таким образом, становится очевидным, что проблема исторического колорита тесно связана с проблемой национального колорита. Выход из положения В. Россельс видит в том, чтобы при переводе классических произведений опираться на современный русский язык, на достижения нынешнего этапа развития русской литературы, при этом, безусловно, избегая явных модернизмов.

Эта точка зрения находит подтверждение и у Иржи Левого, который ссылается на "Дон Кихота" Сервантеса, написанного "языком нейтральным, для современного ему читателя исторически и национально не окрашенным, для того времени совершенно лишенным архаичности. Логично и переводить его в целом неокрашенным чистым языком" [4. С. 128]. Когда переводчик переводит классическое произведение умышленно архаизированным языком, архаичный язык становится элементом художественной формы, приобретая содержательность, чуждую авторскому замыслу. Но как в таком случае быть с историческими реалиями? «Только там, где лексическая единица является носителем значения, типичного для исторической среды оригинала, - продолжает И. Левый, «ее можно перенести в перевод: это случай «бытовых» слов, таких, как *рикша, томагавк, частушка, кинжал*» [там же, с. 128]. Являясь предметами и понятиями, связанными с культурой и эпохой оригинала (эпохой его написания или описанной в нем эпохой) исторические реалии обязывают переводчика задуматься над их сохранением, лишая его возможности перевести произведение «в целом неокрашенным чистым родным языком». С точки зрения И. Левого, без исторических реалий весь перевод превратился бы в обесцвеченное отражение описываемой автором реальности, оторванное от своей среды в национальном (дополнено нами - Н.Ч.) и во временном отношении.

Нельзя не согласиться с мнением известного венгерского переводчика и теоретика перевода Ласло Кардоша [3. С. 170], высказывание которого можно считать дополнением к сказанному В. Россельсом и И. Левым: «...в принципе мы против архаизации не архаизированных, а просто старых текстов. Однако не следует забывать, что многие мастера художественного перевода способны едва уловимыми, тончайшими приемами подчеркнуть возраст подлинника, не отказываясь при этом от воссоздания его средствами современного языка».

Итак, сохранение национального и исторического колорита при переводе – одна из важнейших прагматических задач, стоящих перед переводчиком классических литературных произведений. Передача национального колорита и создание исторической перспективы, соответствующей оригиналу, предполагает определенную систему обоснованного отбора языковых элементов. Поэтому те элементы подлинника, которые являются наиболее яркими показателями национального и исторического своеобразия произведения, т.е. так называемые реалии-историзмы, требуют к себе особого внимания. При этом, как отмечают большинство теоретиков перевода, сохранение чересчур большого числа исторических реалий при переводе архаического произведения было бы неестественным, не согласующимся с

общим тоном повествования и не отвечало бы намерениям автора, описывающего современную ему действительность.

Переводчиками уже накоплен немалый практический опыт передачи национального и исторического колорита средствами другого языка. В ряде случаев в качестве межкультурного соответствия используются аналогии - слова, занимающие иное место в соответствующей системе и отличающиеся рядом существенных характеристик, но совпадающие по ряду функциональных признаков. Рассмотрим примеры:

вотчина – patrimony

Colonel Pyzhov sends the streltsy to his *patrimonies* outside Moscow and they have to work like serfs [Tolstoy A. Peter the Great].

усадьба – manor house

When Nikolai Petrovich had fixed the boundaries of his peasants' holding he had had to set apart four dessiatins of absolutely flat bare land as a site for the new *manor house*. [Turgenev I. Fathers and Sons]

В приведенных примерах слова-аналоги *patrimony*, *manor house* обозначают понятия, аналогичные соответствующим словам в русском языке. Однако, очевидно, что применение аналога как способа перевода приводит к ослаблению исторического колорита оригинала, что, в свою очередь, может привести к неполноте восприятия образов романа. Слова-аналоги *patrimony*, *manor house* довольно точно передают семантическое содержание соответствующих русских исторических реалий. Однако нельзя сказать, что такой перевод отражает все смысловые оттенки русских историзмов. Историческая специфика остается за пределами переводимого значения.

В первом из приведенных примеров полноценности передачи исторического оттенка значения слова-аналога *patrimony* способствует контекст, который формирует определенный социально-культурный колорит. Употребление транслитерированной реалии *streltsy*; английского историзма *serf*, в соответствующем контексте способствует дополнительному осмыслению исторической специфики описываемого момента. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что согласно данным современных словарей слово *patrimony* является книжным и в повседневной речи уже активно не употребляется.

Анализируя следующий пример, необходимо подчеркнуть, что слово-аналог *manor house* в английском языке является историзмом, как и слово *усадьба* соответственно – в русском языке. Таким образом, использование аналога в данном случае оправдывается равенством положения этих слов в общей лексической системе языка оригинала и языка перевода. То же самое можно сказать и о следующих примерах:

трактир - tavern

He found Bazarov at *the tavern* where they had put up... [Turgenev I. Fathers and Sons]

крепостной - serf

Now take me, I'm only *a serf*, but he always sees to that I'm well treated. [Gogol N. The Government Inspector]

Согласно данным некоторых словарей (RHD, OALD) слова-аналоги *tavern, serf* – устаревшие слова, т.е. слова вышедшие из активного живого употребления, но еще хорошо известные в современном литературном языке, а также по классическим литературным произведениям. Данное определение полностью применимо и к соответствующим русским историзмам.

На основании проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что преобладающим способом перевода русских исторических реалий в текстах переводов художественных произведений является перевод с помощью аналога. Для некоторых исторических реалий в английском языке существуют даже словарные эквиваленты-аналоги, которые также являются историзмами в современном английском языке. Однако даже когда такой эквивалент действительно существует и зафиксирован в словарях, переводчик далеко не всегда может быть уверен в том, что эквивалент входит в рецептивный словарь конечного получателя.

Литература

1. Андрес А. Дистанция времени и перевод. // *Мастерство перевода*. – М.: Сов. писатель, 1965. – С. 118 – 131.
2. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*. – М.: Высш. школа, 1986. – 416с.
3. Кардош Л. Об архаизации. // *Актуальные проблемы теории художественного перевод: Материалы всесоюз. симпозиума*. – М.: Сов. писатель, 1967. – Т. I. – С. 165 – 170.
4. Левый И. *Искусство перевода*. / Пер. с чешского. – М.: Прогресс, 1974. – 398 с.
5. Россельс В. Заботы переводчика классики. // *Тетради переводчика*. – Вып. 4. – М.: Междунар. отношения, 1967. – С. 23 – 34.
6. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*. – 5-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «Филология Три», 2002. – 416с.
7. Чепель Н.П. *Прагматические аспекты перевода исторических реалий с русского языка на английский язык*. Дис. ...канд. филол. наук. – М., 2005. – 186с.

Источники и словари

1. Gogol N. *The Government Inspector*. Tr. By C. English and G. McDougall. // In Gogol N. *The Government Inspector. Selected Stories*. – М.: Raduga Publishers, 2000. – P. 15 -111.
 2. Tolstoy A. *Peter the Great* / A. Tolstoy ; пер. с русск. А. Миллер – М. : Raduga Publishers, 1991. – 750 p.
 3. Turgenev I. *Fathers and Sons*. UT (Unknown Translator) – Moscow: FLPH, 1951. – 214 p.
- RHD = *Random House Unabridged Dictionary*. Электронная версия. 2002.
OALD = *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. – Oxford Univ. Press, 2000.

УДК 81'25

81'322

Бондаренко О.Р.

Переводческая программа PROMT и потенциал ее совершенствования для языковой пары «русский – английский»
The PROMT Machine Translation Tool with an Eye to Its Potential Perfection for Translation from Russian into English.

Abstract: *The article is a response of a teacher of English for special purpose to machine translations used by students of tourism and hospitality in their English written works. Since students, using the PROMT translating software, are not advanced enough in English to postedit the target text, the attention is focused on the quality performance of PROMT itself, highlighting some of its imperfections. The discussion is reduced to the syntax of the sentence only. The author analyses adequacy of translation in terms of the target language norms as well as the semantic loyalty to the original. Comments are made on the ways to improve the translation product.*

Ключевые слова: *Компьютерный/машинный перевод, смысловая эквивалентность, единица перевода, предложение, актуальное членение, синтаксические соответствия, синтаксические нормы, параллельные конструкции, постпереводческое редактирование.*

Современный бурно развивающийся информационный обмен требует все более объемных и оперативных переводов. В них нуждаются фирмы для перевода документации, преподаватели вузов для перевода своих лекций и статей на иностранные языки, в них испытывают потребность студенты вузов для подготовки рефератов, курсовых и дипломных работ. Большую помощь в удовлетворении этих нужд оказывают современные компьютерные переводческие технологии от карманных электронных словарей до профессиональных систем машинного перевода, одной из которых является отечественная система PROMT.

Поводом для этой статьи послужило качество переводных материалов с русского языка на английский в рефератах, проектах и других творческих работах на иностранном языке студентов туристского вуза. Подобная практика использования компьютерных переводов приняла широкие масштабы и, поскольку иметь дело с этой творческой «продукцией» приходится преподавателю иностранного языка, хотелось бы высказать ряд соображений как по процедуре работы с компьютерной программой, так и по качеству машинного перевода.

Для успешности применения машинного перевода надо, чтобы пользователь обращался к ней с умом, например:

- а) использовал возможности по настройке перевода, указывая машине приоритетный список словарей для данного перевода,
- б) проделал предпереводческий анализ исходного текста и возможно перестроил некоторые фразы хотя бы с целью их упрощения и уточнения,
- в) завершал компьютерный перевод постпереводческим редактированием полученного текста.

В реальности эти процедуры не выполняются в силу недостаточной подготовленности пользователя, студента неязыкового вуза, как по компьютерным инструментам перевода, так и по уровню владения языком перевода (английским). И если редактирование текста, переведенного в режиме английский – русский в большой степени реально в силу того, что студент – носитель русского языка, то редактирование результата перевода на английский язык даже продвинутому студенту не по силам по причине несовершенного владения языком и отсутствия навыка саморедактирования на иностранном языке.

Это обстоятельство заставляет повышать требования к качеству самого машинного перевода с русского языка на английский во всех случаях, кроме

приблизительного перевода с целью передачи общего содержания (об этом случае здесь речь не идет). Таким образом, актуальным становится вопрос о выборе способов повышения качества получаемого перевода на английском языке.

Если под переводом понимать «процесс, в результате которого смысл, стиль и целенаправленность текста на одном языке с наибольшей полнотой репродуцируется в тексте на другом языке» [4. С. 115], то минимальное требование, которое можно было бы предъявить к английскому переводу русского оригинала научного или научно-публицистического характера (именно такие тексты по экономике туризма и гостеприимства обычно используют студенты туристских вузов), -- это смысловая эквивалентность оригиналу и имманентная адекватность в соответствии с лексико-грамматическими нормами языка перевода. Рассмотрим, как справляется программа PROMT (PROMT.Translate.Ru в онлайн версии) с этими двумя задачами. В настоящей статье приводятся только примеры синтаксических параллелей, доступных программе, от анализа качества лексических соответствий приходится абстрагироваться из-за ограниченных рамок статьи.

В качестве анализируемой единицы перевода выбрано предложение (сегмент текста от точки до точки), то есть достаточно крупная единица речи, чтобы судить о качестве передачи мысли из исходного русского языка (ИЯ) на английский (ПЯ). Аргументом в пользу анализа на синтаксическом уровне явился и тот факт, что перевод программа делает по предложениям.

Кроме того, именно переводческие синтаксические ошибки наиболее губительны для понимания текста ПЯ и труднее исправимы, так как требуют замены не отдельных слов и сочетаний другими, а серьезных структурных изменений.

Поскольку сопоставительное изучение оригинала и перевода - широко используемый прием исследования, нами были проанализированы переводные фрагменты студенческих рефератов за 2-3 последних года, выполненные программой PROMT, и отобраны приводимые ниже примеры с их разбором. Кроме этого, были отобраны некоторые безэквивалентные, специфические англоязычные структуры, «запрограммированы» в соответствующих русскоязычных предложениях и опробованы в переводе с целью проверки их распознавания системой.

Соблюдение смысловой эквивалентности.

Надо отдать должное разработчикам программы PROMT: программа постоянно улучшается (PROMT 9.0). Однако потребность в усовершенствовании есть, и немалая. С точки зрения степени точности перевода машиной, для нас представляли интерес варианты перевода, нарушающие семантическую эквивалентность. Ниже приводятся несколько характерных примеров.

Пример 1. Инновации повышают уровень жизни за счет разнообразия и качества производимой продукции и услуг, а также удовлетворения потребностей населения. – Innovations improve standards of living due to

the diversity and quality of products and services, as well as meet community needs.

В первой части предложения в русском и английском вариантах совпадает порядок слов, но не совпадают схемы актуального членения. В русском оригинале «инновации» являются темой, а в английской версии – ремой, на что указывает отсутствие определенного артикля. Система не воспринимает актуальное членение оригинала. Во второй части происходит еще одна неприятность: вследствие опущения повторного «за счет» в оригинале, система неверно сегментирует смысловые группы («за счет разнообразия, качества и удовлетворения», а не «повышают и удовлетворяют»). Система не замечает такую подсказку, как косвенный падеж (удовлетворения) и нарушает изначальный смысл. Правильнее было бы так:due to the diversity and quality of products and services as well as due to meeting community needs.

Пример 2. Сказанное в полной мере относится и к сфере социального сервиса и туризма. – Told to the full concerns also spheres of social service and tourism.

В этом примере смысловая эквивалентность нарушена несоблюдением фиксированного порядка слов, неоправданного опущения определенного артикля перед существительным, за которым следует “of-phrase”.

Кроме того, система «не видит» в субстантивированном прилагательном («сказанное») подлежащее, хотя прямой порядок слов в русском оригинале, казалось бы, облегчает ей эту задачу при переводе на английский язык. К тому же имеется устойчивое соответствие русских субстантивированных прилагательных английскому the + прилагательное или причастие, например: новое - the new, лучшее - the best, сказанное – the above и т.д. Систему надо научить «узнавать» субстантивированные части речи по отсутствию определяемого существительного после определения.

Пример 3. На самом деле у базового тарифа два предназначения: во-первых, стать свидетельством определенного класса размещения, а именно, в классическом варианте, чем выше класс отеля, тем больше выставленный тариф, а во-вторых, определить потребительскую способность. – Actually, the base rate two purposes: firstly, to become a testimony to the class of accommodation, namely the classical case, the higher the class, the higher the rate of exposed, and secondly, to determine the consumer's ability.

Прежде всего, бросается в глаза русифицированная пунктуация и структура предложения на английском языке: длинные предложения не характерны для английского синтаксиса. Далее, система нарушает предикативность первого сегмента предложения, несмотря на то, что соответствие типа «у кого-то что-то (у Мэри кукла)» = smb. has smth. стали уже хрестоматийными. Лексические несоответствия здесь и далее оставляем без комментариев как выходящие за рамки данной статьи. В третьем сегменте предложения нарушен смысл оригинала, поскольку фраза «чем(выше, лучше), тем(больше, скорее)» соответствует английской структуре “the +

прилагательное или наречие в сравнительной степени (+существительное + предикат), the + прилагательное или наречие в сравнительной степени (+существительное + предикат). Указанные в скобках компоненты могут опускаться. Эти структуры хорошо коррелируют между собой и должны обеспечивать эквивалентность перевода программой. И, наконец, последний четвертый сегмент предложения ИЯ настолько далеко стоит от «во-первых», что отсутствие в нем предиката в оригинале делает его мало понятным на ПЯ. Было бы грамматически правильнее передавать упорядоченные смысловые единицы каждый раз отдельным предложением, что более типично для английского синтаксиса: Firstly, the rack rate Secondly, the rack rate.....

Пример 4. Под влиянием научно-технического прогресса и интеллектуального развития человечества в туризм ежедневно привносятся самые разные новшества. – Under the influence both scientific and technical progress and mankind intellectual development various innovations are daily brought in tourism.

Этот пример иллюстрирует известную истину: смысловая эквивалентность содержания высказывания в ПЯ совсем не обязательно должна поэлементно отражать структуру в ИЯ. В русском оригинале смысловой фокус и логическое ударение на факте ежедневного введения инноваций, в то время как в английском варианте машинного перевода – на их разнообразии, чему способствует отсутствие артикля перед атрибутивным сочетанием «various innovations». Кроме этого, расположение обстоятельственной конструкции причины в начале английского предложения акцентирует на ней логическое и эмоциональное ударение, так как это свойственно англоязычной фразе [1. С. 216], что не соответствует русскому оригиналу, где первые фразы лишь поясняют обстоятельства важного факта постоянных инноваций в туризме. Сблизить два варианта могла бы следующая трансформация:

Diverse innovations are daily introduced in tourism as a result of scientific and technological progress and intellectual development of humanity.

Рассмотрим еще один пример перевода программой PROMT с точки зрения степени его смыслового соответствия.

Пример 5. В разговорах с постояльцами, проживающими в отеле, часто слышишь жалобы на неоперативную реакцию администрации на просьбы гостей. – In conversations with the lodgers living in hotel often you hear complaints to not operative reaction of administration to requests of visitors.

Помимо трех семантических несоответствий на лексическом уровне («постояльцы отеля» - это guests, а не lodgers или visitors, «проживать в отеле» - stay in a hotel, а не live), а также отсутствия определенного артикля перед «administration», бросается в глаза русифицированный порядок слов, которым постоянно грешит программа. Главная структурно-семантическая ошибка – привязка неверного предлога to к существительному complaints, означающая жалобы кому-либо/чему-либо, а не на что-либо/о чем-либо. Это

говорит о необходимости обратить внимание на программирование всех допустимых и употребительных способов управления существительными английских глаголов и деривативных существительных с соответствующими русскоязычными параллелями, например:

| | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| жаловаться/жалобы руководству | } complaints to the administration |
| жалобы в отдел клиентской службы | } complaints to the customer service |
| жалобы в местные СМИ | } complaints to the local mass media |

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| жаловаться/жалобы о проволочках | } complaints about red tape |
| жалобы на плохое обслуживание | } complaints about poor service |
| жалобы на руководство | } complaints about the administration |

| | |
|--|---|
| отправляться/отправление в столицу | } departure for the capital |
| отправление на Москву | } departure for Moscow |
| отправляться/отправление из столицы, из Москвы | } departure from the capital, from Moscow |

Возможный улучшенный вариант может выглядеть так: Staying at the hotel one often hears guests complaining about the slow response of the administration to their queries.

Соблюдение синтаксических норм языка перевода.

Анализ студенческих работ с результатами машинного перевода дает достаточный объем примеров синтаксических конструкций в ПЯ (в нашем случае английском), чтобы выявить характерные и регулярные нарушения нормы. Вот некоторые из них.

1) Программа выдает английское предложение, начинающееся с предлога, что типично для русского предложения, но не английского (см. примеры выше), а также

*К 2010 году планируется 15000 мест размещения. – **By 2010 15,000 new places of placing are planned.***

По поводу предлогов, обращает также на себя внимание то, система часто «не чувствует» объектную зависимость (именно объектную, а не притяжательную) одного существительного от другого в русском оригинале, передаваемую предлогом of в английском варианте, и опускает of:

*Под влиянием научно-технического прогресса и интеллектуального развития человечества..... – **Under the influence both scientific and technical progress.....***

*Введение нового в одной области дает эффект в другой. – **Introduction new in one area gives effect in other.***

В последнем случае может помочь блочное введение в память программы лексем или словосочетаний вместе с необходимым предлогом:

Under the influence of....., introduction of....., in view of....., in reply to....., in comparison with.... etc.

2) Нарушается предикативность в ПЯ с опущением глагола-связки, что часто сопровождается неверным использованием двоеточия.

Функциями инноваций являются.....(далее следует длинное перечисление). -- **The functions of innovations:**

На самом деле у базового тарифа два предназначения: во-первых, засвидетельствовать определенный класс размещения, а именно, в классическом варианте, чем выше класс отеля, тем больше объявленный тариф, а во-вторых, определить потребительскую способность. – **Actually at the base tariff two appointments: first, to testify to a certain class of placing, namely in a classical variant, the above a hotel class, the more published tariff; and secondly, to define consumer ability.**

К основным инновационным принципам в туризме относятся.....(далее длинное перечисление). – **To main principles of innovations in tourism carry:**

Как видно из примеров, нарушены синтаксические, комбинаторные, пунктуационные и другие нормы английского языка. В английском предложении должен присутствовать предикат в личной форме to be или в форме оборота there is/are, глагола have/has или другого глагола. Что касается двоеточия, то правила английской пунктуации гласят, что предшествующая ему синтагма обязательно должна быть законченным самостоятельным предложением, а последующая за ним часть давать пояснение или детализацию [2. С. 67]. Улучшить перевод могли бы следующие трансформации:

The main principles of innovations in tourism are as follows:

Actually the rack rate has two functions: first,

Следует добавить также, что длинные утомительные перечисления в распространенных предложениях совсем не свойственны англоязычному дискурсу, где привычнее упоминание не более трех элементов. Если же их больше, то лучше давать их после двоеточия вертикальным списком [2. С. 67].

3) Система не всегда распознает необходимость действительного или страдательного залога в ПЯ, если в ИЯ ему соответствует возвратный глагол.

Такие цены называются розничными. – **Such prices name “retail”.**

Если в русском оригинале подлежащее выражено неодушевленным существительным, а агент действия неизвестен или неважен, то в английском варианте скорее всего потребуются предикативная конструкция с глаголом в форме пассивного залога (the Passive Voice).

Such prices are known as ‘retail prices’.

Одушевленное подлежащее плюс сказуемое в виде возвратного глагола в русском оригинале скорее всего будет соответствовать английскому предложению с предикатом в форме активного залога (the Active Voice). Исключения здесь составят только конструкции с «интересоваться» и «беспокоиться», соответствующие пассивной предикативной структуре в английском языке:

Мы интересуемся экологическими турами – **We are interested in eco tours.**

Клиент беспокоится о своем багаже. – The customer is worried about the baggage.

4) Программа не соблюдает грамматическое правило, по которому в придаточных предложениях времени и условия вместо будущего времени употребляется настоящее.

Отель не сможет осуществлять продажи в достаточном объеме, если не предложит цену, нужную рынку. – The hotel cannot carry out sale in sufficient volume if will not offer the price necessary for the market.

Опять требуется программирование сцепки элементов синтагматического ряда в ПЯ: после if/when только noun+s/they + do not или noun/it+does not.

При этом в параллельной конструкции ИЯ глагол может быть как в настоящем, так и в будущем времени. Помимо этого, программа опускает подлежащее в придаточном предложении при его совпадении с подлежащим в главном, что недопустимо в английском языке в отличие от русского. Также недоступной программе оказывается грамматическая нюансировка: sale=продажа и sales=количество проданного или распродажа по сниженным ценам.

5) Система не способна переводить придаточные определительные при неодушевленном определяемом слове в главном предложении. В русском оригинале при этом маркером в придаточном предложении выступает «который» в косвенном падеже (которому, о которой, которым и т.п.).

У фирмы 10 автобусов, половина из которых совсем новые. – At firm 10 buses, which half absolutely new.

Отведайте блюдо, один вид которого вызывает аппетит. – Try a dish, which one kind tempts appetite.

В подобных случаях в английском придаточном перед which будет стоять соответствующий предлог согласно функции этого относительного местоимения:

The company has 10 coaches, half of which are brand new.

Taste the dish the mere look of which whets appetite.

Taste the dish a mere glance at which whets appetite.

Следует отметить, что числительное или количественное существительное (половина, множество, единицы) не может стоять после which в английском предложении. Подобную несовместимую последовательность элементов надо тоже закладывать в программу под знаком запрета, поскольку любое отклонение от правил построения высказывания, от правил сочетаемости языковых знаков в данном языке затрудняет прием информации реципиентом [3. С. 87].

Таким образом, из многих вышеупомянутых примеров виден главный изъян программы PROMT – русифицированный порядок слов и буквализм, нарушающие смысл ИЯ и языковые нормы ПЯ. Зачастую это приводит к недопустимому в английском языке дистанцированию субъекта от предиката. Программа переводит слова, а не мысли. По-видимому, многие типы русских предложений не находят адекватных «моделей в блоке синтаксического анализа системы» [4. С. 126], запас которых надо пополнять и уточнять.

Кроме того, программа в основном пользуется приемом подстановок, что тоже является причиной русификации синтаксических построений. Решение этой проблемы возможно путем более широкого внедрения в систему приема грамматических трансформаций и установления эквивалентности между структурами разного типа не только в русском и английском языках, но и в соответствующих дискурсах.

Особый интерес в этом плане представляла бы способность машины идентифицировать синтаксические сегменты в ИЯ, соотносимые со специфическими или безэквивалентными конструкциями в ПЯ, например с герундиальным или инфинитивным оборотом, с независимым причастным оборотом, со сложным дополнением (Complex Object) или сложным подлежащим (Complex Subject) и др. Так, например, если в сложном русском предложении второе предложение вводится словами «причем», «при этом», это маркер возможного употребления независимого причастного оборота в английском переводе.

Деньги имеют ряд функций, при этом средство обмена – это основная функция. – Money has a number of functions, thus (!) a medium of exchange is their (!) basic function (PROMT). А могло быть лучше: Money has a number of functions, a means of exchange being the principal one.

Нам не удалось получить от системы ни одного перевода с конструкцией Complex Object. На все «провокации» система отвечала придаточными предложениями.

Продавцы знают, что эти факторы влияют на решение потребителей о покупке. – Sellers know that these factors influence the decision of consumers (PROMT). Лучший вариант: Sellers know these factors to affect consumers' decision.

Управляющий хочет, чтобы сотрудники поработали сверхурочно.

The managing director wants that employees have worked overtime (PROMT). Лучше: The manager wants the employees to work overtime for a while.

Ключевую роль в выборе сложного дополнения может сыграть сочетание конкретных глаголов (знать, думать, полагать, хотеть, желать и нескольких других) с союзом «что» или «чтобы» в русском оригинале.

Аналогичным образом программа PROMT “избегает» конструкции сложного подлежащего (Complex Subject), нередко встречающейся в текстах по экономической и туристской тематике.

В заключение следует добавить, что все выше сказанное свидетельствует о необходимости дальнейшего совершенствования системы машинного перевода и оптимизации переводческого продукта с учетом диагностики его недостатков. В отличие от ручного перевода, компьютерный перевод не опирается на мастерство профессионала, его творческий поиск, опыт и компетентность. Поэтому разработчикам и модернизаторам программ машинного перевода с русского языка на английский следует учитывать результаты исследований в области частной теории перевода с русского на английский язык, результаты

сопоставительного анализа дискурсов, а также репрезентативные данные корпусной лингвистики [5. С. 53].

Литература

1. Галь Н. Слово живое и мертвое: от «Маленького принца» до «Корабля дураков» - М.: Международные отношения, 2001.
2. Казарова Е.И. *Writing Practice*. - М.: Флинта, 2001.
3. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. – М.: Международные отношения, 1973.
4. Семенов А.Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности. – М.: Академия, 2008.
5. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика. – М.: Либрайт, 2010.

УДК 81.33
Лобанов С.В.

Проблема выбора единицы перевода при машинном переводе художественного текста

Abstract: *Machine translation is a sure relief for academics doing research in various fields of knowledge. In the language of science, translation unit is more likely to coincide with a word or a set collocation of words, when they constitute a scientific term. In fiction, though, a separate word taken outside of its context is not always a translation unit, and when treated like that, gives rise to a number of MT problems.*

Keywords: *translation, translation unit, fiction, MT, machine translation*

Машинный перевод в наше время – объективная данность. Это явление существует по причине социальной значимости, коммерческой востребованности, практической утилитарности. Сложно представить современного учёного, - медика, физика, социолога, - исследовательскую работу которого остановит такая «мелочь», как незнание какого-либо иностранного языка. Отправив в глобальную поисковую сеть при помощи программы-переводчика запрос на, например, английском языке об эффективности применения такого-то лекарственного препарата, учёный, родным языком которого является русский, получает ответ в виде гиперссылок. Конечные тексты, к которым приведут эти ссылки, могут находиться в сети на любых, совершенно разных языках, - если с этими текстами предлагается список ключевых слов на языке запроса. Однако ни отсутствие списка ключевых слов, ни универсальных библиотечных каталожных кодов не является неразрешимой проблемой для современного машинного перевода. Как правило, для решения задач просмотрового чтения используются так называемые «онлайновые» переводчики типа «Гугл» [17]

Трудно переоценить значение и значимость явления, облегчающего коммуникацию специалистов посредством текстов научного функционального стиля. К тому же, формально-логические признаки научного текста, такие как объективность, точность [6. С. 308], логичность, однозначность выражения мысли [8. С. 161], доходчивость и традиционность изложения материала [2. С. 258] предопределяют возможность применения машинного перевода для обработки научного текста. Научный текст

отличают строгая логическая последовательность предложений, структура которых в свою очередь достаточно строго регламентирована целями научной коммуникации - постулированием, доказанием, формулированием; наличие терминологической лексики; цитаты, сноски, ссылки; обезличенный синтаксис, пассивный залог, яркая письменная выраженность [11. С. 18]. Машинный перевод совершенствуется, а количество словарных баз, подключаемых к тем или иным программам-переводчикам, лимитируется, скорее, законами об авторских правах, а не техническими сложностями создания банков слов и даже синтаксических конструкций, отвечающих таким требованиям.

Однако специалисту не-филологу, например, врачу требуется, как правило, лишь просмотровое чтение статьи, в которой содержится упоминание о субъекте (лекарственном препарате) и простом предикате, описывающем числовые количественные или простые качественные данные. На основании просмотра базовой информации, реципиент делает вывод о том, насколько точно ему необходимо понять содержание статьи. Дальнейшим алгоритмом ознакомления с текстом машинного перевода представляется следующее: во-первых, реципиент может быть удовлетворён переводом и принять информацию как отвечающую его запросу; во-вторых, реципиент может понять, что данная информация не представляет интереса для его исследования, и, в-третьих, реципиент может не понять предложенного перевода и обратиться к переводчику-человеку или воспользоваться другой программой-переводчиком. Очевидно, что в первых двух случаях машина работает удовлетворительно.

Такая система оценки знаний, полученных при машинном переводе, работает и приводит к следующим промежуточным выводам.

Во-первых, любой исследователь, стремящийся максимально оптимизировать доступ другим учёным к своей идее, будет стремиться формулировать мысль так, чтобы машинный перевод на любом предполагаемом языке перевода выглядел адекватно. При такой постановке задачи (адекватность на *любом* языке перевода) задача достижима, предположительно, если автору исходного текста известны синтаксис и морфология всех предполагаемых языков перевода, а также известна значимость в этих языках всех лексических единиц, употреблённых в статье. Другим фактором, обеспечивающим прогнозирование адекватности перевода, может быть готовность автора исходного текста излагать свои мысли ограниченным набором весьма примитивных структур.

Очевидно, что если целью машинного перевода является адекватность понимания при просмотром чтении текста, то удовлетворительный результат весьма вероятен. При просмотром чтении реципиента мало интересуют детали и нюансы.

Представляется важным указать, что «адекватным» мы будем считать перевод, который «обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном ... уровне эквивалентности, не допуская

нарушения норм [языка перевода], соблюдая жанрово-стилистические требования к текстам данного типа и соответствуя общественно-признанной конвенциональной норме перевода.» [9. С. 217] Суть вопроса терминологии в данном случае в том, что адекватность текста перевода для реципиента, ориентированного на просмотровое восприятие, и терминологическое понятие «адекватность перевода» могут не совпадать, - при «беглом» чтении семантическая планка ниже, чем заложенная в оригинале. И, хотя В.Н. Комиссаров предлагает считать, что в нестрогом употреблении «адекватный перевод» - это «хороший» перевод, оправдывающий ожидания и надежды коммуникантов или лиц, осуществляющих оценку качества перевода, не будем забывать, что «лица, осуществляющие оценку качества перевода» лишь частично, в силу профессиональных знаний, располагают критериями такой оценки.

Во-вторых, машинный перевод становится фактором мыслеформулирующей, или мыслеформирующей [7. С. 8] функции языка. Форма изложения мысли, процесс «облечения» идеи выразительными научными средствами отходит на задний план, уступая место утилитарной унифицированной форме, в которую «пакуется» оригинальная идея. Вероятно, количество таких унифицированных форм даже в строгом и регламентированном языке науки слишком мало для передачи сложных концепций. Поэтому язык, навязываемый машиной, - тупиковое развитие научной мысли. Резюмируя сказанное выше, вспомним мудрые слова лингвиста и художника Дж. Б. Шоу: “Build a system even a fool can use, and only a fool will ... use it”.

В преамбуле речь шла о сугубо практическом применении машинного перевода для обработки научного или научно-популярного функционального стиля и о последствиях, которые это внешне полезное явление может иметь для национальной научной мысли. Попробуем экстраполировать полученные выводы на другой функциональный стиль, стиль художественной литературы.

Казалось бы, кто же спорит: художественному тексту не место в строке ввода машины-переводчика. И без скрупулёзного научного анализа ясно, что художественный текст может создаваться только художником, автором, то есть физическим лицом, способным к творческому труду [1] и, соответственно, переводиться, то есть восстанавливаться, интерпретироваться, трансформироваться в адекватный текст на языке перевода может также только художником. Однако, с одной стороны, номенклатура переводимых книг художественной литературы выросла на несколько порядков за десятилетия существования машинного перевода, а, с другой, издатели давно уяснили: качество перевода не сказывается на тиражах [3].

Не пытаюсь объяснить, почему машина не сможет адекватно перевести неадаптированный для неё художественный текст (ответ на этот вопрос очевиден и не является научной проблемой в принципе; так же неоспорим факт, что не всякий переводчик-человек в состоянии адекватно перевести *любой* художественный текст), попробуем гипотетически представить, какие

изменения могут произойти с функциональным стилем художественной литературы при «экономичном» или, правильнее сказать, рыночном отношении книгоиздателей к вопросу перевода художественного текста.

Сложно представить, что автор, пестуя и облекая звуками, словами, фразами оригинальный образ мечтает о том, что на другой язык этот образ будет перенесён, «переосмыслен» машиной с заранее заложенным набором алгоритмов для решения стандартных задач, эквивалентами точных, однозначных слов с «традиционным значением». Художественность подразумевает оригинальность, новизну, творчество, образность, «надлогичность» [10. С. 489-490]. Художник слова стремится к реализации своих творческих амбиций на всех уровнях языка [16. С. 539]: и на фонологическом, и на морфологическом, и на лексическом; и на синтаксическом, где простор для творчества выше, и где начинаются неразрешимые на данном этапе развития проблемы машинного перевода. В современном языкознании выделяется и над-синтаксический, текстовый уровень [4]. Поскольку современные переводчики-машины построены на словарных базах данных, то есть функционируют в основном на лексическом уровне языка, приходится признать их ограниченность в выборе основных единиц перевода. Для машины такой единицей является слово. Полнота словаря, тематические словари, знание специальных значений слова не решает проблемы, - машина-переводчик нарушает основной закон перевода: она работает не с единицами перевода, а с единицами языкового уровня, предписанными словарной базой вне контекста. Если контекст и предписан, то это жёстко закреплённый контекст для крайне ограниченного количества ситуаций. То есть машина работает не с теми единицами перевода, которые в качестве основных выбирает переводчик-человек. Единицей какой-либо дисциплины принято называть элементарную частицу, изучаемую этой дисциплиной и сохраняющую все характеристики целого. Выделяемая единица перевода совпадает с единицей исходного текста и сохраняет семантические и структурно-системные признаки, которые переводчик должен передать; это эквивалент, соответствию которому подбирает переводчик. Суть единицы перевода в том, что она требует отдельного решения на перевод [13. С. 79]. Для научного текста, где доминирующая лексическая единица – термин, и где даже неспециальные слова приобретают терминологическое значение под воздействием иррадиации [5] термина, решение на перевод не должно варьироваться, поэтому единица перевода научного текста стремится к совпадению с лингвистической единицей. Вследствие различия функций научного и художественного стилей, у единиц художественного текста иные задачи, поэтому и оригинальные переводческие решения принимаются чаще, чем при переводе научного текста.

Было бы несправедливым не обратить внимание на тот факт, что львиная доля подобных решений переводчиком-человеком также принимается относительно единиц лексического уровня. Все структурные слои ниже слова (организация на уровне частей слова) и выше слова (организация на уровне цепочек слов) получают значение лишь в отношении к уровню, образуемому

словами естественного языка [12]. Однако служебные, общелитературные слова, базовая и неспециальная лексика составляют такую же львиную долю любого художественного оригинального текста. Тем не менее, не они делают его оригинальным и художественным. Они – средства создания образности; образность же понятие экстралингвистическое и не является суммой пусть даже адекватного перевода единиц разного уровня.

Как известно, в качестве постоянных (готовых) единиц перевода выступают штампы, ситуационные клише, термины, пословицы и образные выражения. Все указанные единицы могут встретиться в художественном тексте. На поприще перевода таких единиц машины весьма преуспели. Сейчас можно быть уверенным, что поговорка, оказавшаяся в строке ввода машины-переводчика, примет адекватную форму на языке перевода. С этими целями могут справиться и упомянутые выше онлайн-переводчики. Например, «Гугл» [17] вполне предсказуемо подошёл к переводу поговорки “birds of a feather flock together” и выдал в переводе на русский «рыбак рыбака видит издалека». Однако в русском языке существует множество вариантов передачи идеи, содержащейся в поговорке, и далеко не для каждого художественного текста образность, создаваемая на концептах «рыбак», «видеть» «даль», будет приемлема. А что делать переводчику, если употребление этой поговорки в оригинале связано с текстом на «птичью», «воздушную» тематику? У машины нет шансов на адекватный перевод на уровне текста. А переводчик-человек сможет оценить как ближний, так и дальний контекст. И даже если употребление поговорки в переводе обязательно, а «рыбацкая» тема по каким-то причинам неприемлема, человек может принять решение о допустимости смены темы: «яблочко от яблони недалеко падает». Но такое решение может быть только продуктом чёткого понимания, что является единицей перевода.

Однако в художественном тексте штампы и поговорки становятся благодатным материалом для конструирования полуотмеченных структур. Для сравнения рассмотрим вполне «свежую» полуотмеченную структуру русского языка, известную грамотным носителям около четверти века. А. Петренко в юмористическом монологе «Сухой, как лист» подарил русскому языку поговорку «яблочко от яблони недалеко падает» в несколько изменённом виде: «яблочко от вишенки недалеко падает». В речи его нетрезвого героя такая вольность в отношении устойчивой структуры выглядит очень органично и создаёт целый спектр юмористических модальностей.

Очевидно, что машина, получившая в своё распоряжение банк данных, включающий и “bird”, и “feather”, и “flock”, и «рыбака» с «яблоней» как варианты перевода, не сможет справиться с продуцированием такого неологизма, как яблочко, падающее недалеко от вишенки.

В качестве эксперимента машине был предложен вариант “birds of a feather...” с заменой “flock ” на “stick”. Излишне упоминать, что идиома не была распознана. Печальнее то, что машина не распознаёт синтаксическую структуру и, как следствие, не может генерировать сколь-нибудь адекватный

вариант. Во всяком случае, если не считать адекватным «Птица пера вместе Стикер». Забавным курьёзом можно считать, что после исправления “stick” на “flock” машина не смогла вернуться к первоначальному, правильному варианту перевода. Самостоятельно сегментировав поговорку на английском, представив её не единой идиомой, а комбинацией двух независимых синтагм, переводчик «Гугл» предложил такой шедевр: «Птица рыбака видит издалека». Достойная восхищения полуотмеченная структура, тем не менее, не может претендовать на лавры «яблочка у вишенки», - у машины было нетворческое задание на перевод “birds of a feather flock together”. Очевидно, что машина в данном случае не в состоянии определить единицу перевода.

Проблема машинного перевода не столько в его неадекватности, или в его буквальности, или в его дословности. Хотя и этого достаточно. Главной проблемой машинного перевода видится отсутствие вариативности подходов к решению переводческих задач, осмысленного перевода эквивалента, а значит упрощение мыслеоформляющей, мыслеформулирующей функции.

От переводческой ошибки не застрахован никто, однако переводчик-человек совершает свой выбор осознанно, далеко не всегда признавая его ошибочным. Напротив, зачастую то, что нам представляется ошибочным, приобретает статус концепции.

Поэкспериментируем с единицами низшего, фонологического уровня. С точки зрения фоностилистики, стихотворение “The Raven” Э.А. По давно уже стало хрестоматийным. Аллитерация шуршит, скрипит и постукивает по всему произведению, в конечном итоге подводя к констелляции с ключевым рефреном стихотворения: `Nevermore`. Функциональные фонологические единицы, акустические составляющие слова Nevermore, легли в основу и семантики, и поэтики всего произведения. Фонологические единицы человеческого языка вызывают ассоциативный ряд и приводят читателя или, скорее, слушателя «Ворона» к восприятию карканья чёрной птицы лексическими единицами человеческого языка. Написанное в сороковых годах девятнадцатого века, стихотворение пережило несметное количество переводов, ортодоксальных и не очень. Далеко не все из них учитывали аллитерацию и ономотопический характер слова как фактор адекватной интерпретации произведения. `Nevermore` – «никогда», «никогда больше». Однако сложно представить ворона, произносящего: «Никогда больше!», - сочетание слов, начисто лишённое звукоподражательного эффекта вороньего карканья. Однако во многих ранних переводах признанных мэтров, в речи ворона акцент сделан на семантической составляющей, поэтому ворон говорит «никогда» и у Дмитрия Мережковского [14], и у Константина Бальмонта; Валерий Брюсов счёл вполне вороньим рефрен «больше никогда!»; Василий Бетак уже не посчитал возможным избежать фоностилистика проблемы перевода, «его» ворон горестно кричит: «не вернуть!»; с соблюдением не только аллитерации, но и лексической семантики проработана концепция Якова Колкера (‘Каркнул ворон: «Горе! Горе!»’) [15]; Михаил Зенкевич, Владимир Жаботинский и многие другие

вообще решили оставить слово, находящееся в сильной позиции, не переведённым; «их» во□роны каркают на языке оригинала: `Nevermore'.

Машине была предложена задача из области поэтического перевода в широком смысле, без учёта признаков современного стихосложения, - то есть «решение» на перевод принималось машиной относительно только одного слова с учётом ближнего контекста.

Исход перевода “Quoth the raven, `Nevermore.’” в исполнении машины достаточно предсказуем. Значит ли это, что машина-переводчик справится с таким заданием «скорее, как Бальмонт и Брюсов», нежели «как Зенкевич и Бетаки»?

Вряд ли в такой постановке вопроса есть смысл. «Выбор» машины значит только одно: читатель перевода лишается возможности воспринять фоностилистическую коннотацию ключевого слова всего произведения. Причём слОва, относящегося к базовой лексики языка; слОва, наличие которого неоспоримо в словарных базах простейших переводчиков. Однако единицей перевода в данном случае вряд ли стоит считать лексическую единицу в её семантическом проявлении, - слишком много дополнительной информации заключено в звукосимволизме, аллитерации, ономатопее.

Переводчик «Гугл» предложил варианты «Молвил ворон, никогда больше» при введении “Q” в слове “quoth” в верхнем регистре и «промолвил ворон, никогда больше» - в нижнем; машина предложила вариант «промолвил ворон, `Nevermore’» при введении последнего слова в верхнем регистре.

Выводы, к которым можно прийти в результате эксперимента и наблюдения, состоят в следующем:

Во-первых, машинный перевод художественного текста не возможен в том смысле, что конечным продуктом будет не художественный текст. Такой перевод не возможен не просто a priori. Предположение, проверенное экспериментом, доказывает: машинный перевод изначально основывается на неверном допущении относительно выбора единицы перевода, ставя во главу угла лексические единицы языка. При этом игнорируется поэтическая функция языка и, как следствие функции большого количества элементов функционального стиля художественной литературы.

И, во-вторых, это наблюдение приводит к следующему удручающему умозаключению: попытки внедрить машину-переводчика в ряды художественных переводчиков (а именно такие мечты, к сожалению, овладевают умами современных издателей) отрицательно повлияют на неподготовленного читателя тем, что лишат его как возможности видеть подтекст и коннотацию произведения (даже при условии лексически идеального адекватного перевода, что также маловероятно в машинном исполнении), так и постепенно приучат к примитивному мыслеоформлению, или мыслеформулированию. Словарные базы машины-переводчика составляются переводчиком-человеком, языковое сознание которого также серьёзно пострадало за последние два десятилетия от калькированных диалогов вроде: «Ты в порядке?» - «Да, я в порядке» - «Ты уверен, что ты в порядке?» - «Да, я уверен, что я в порядке». Такое «внедрение», в конечном

итоге, вряд ли благотворно скажется на современном состоянии корпуса текстов, относящихся к функциональному стилю художественной литературы.

Литература

1. «Автор». Словарная статья. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890—1907
2. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. — издание второе, переработанное. — Л.: Просвещение, 1981. — 295с.
3. «Афиша» №295 Переводчики о своей профессии. В. Сонькин, А. Борисенко.
4. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. М., "Международ. отношения", 1975.
5. Бочегова Н.Н. *Стилистическая функция терминов в контексте художественного произведения: автореф. дисс. канд. филол. наук*. — Л., 1978.
6. Гальперин И.Р. *Stylistics (на англ. яз)*. - М.: ВШ, 1977. — 332с.
7. Звегинцев В. А. *Очерки по общему языкознанию*. М., 1962.
8. Кожина М.Н. *Стилистика русского языка*. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1993. — 224с.
9. Комиссаров В.Н. *Теория перевода. Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.* - М.: Высш. шк., 1990. - 253 с.
10. *Литературный энциклопедический словарь под ред. В.М. Кожевникова и др.* — М.: Сов. энциклопедия, 1987. — 752 с.
11. Лобанов С.В. *Стилистические аспекты функционирования терминологической лексики в художественном тексте (на материале англоязычной художественной прозы)*. — Дис. канд. филол. наук: 10.02.04. — М.: МГЛУ, 2003. — 182с.
12. Лотман Ю. *Структура художественного текста // Об искусстве*, СПб, 1998. с. 14-285.
13. Миньяр-Белоручев Р.К. *Теория и методы перевода* М.: Московский Лицей, 1996. - 208 с.
14. По Э.А. Ворон. М.: *Азбука-классика*, 2009. — 288с.
15. По Э.А. Ворон. *Пер. с англ. Я. Колкера*. М.: Гуманитарий, 2011. — 16с.
16. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева*. — 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — 685 с.)
17. <http://translate.google.ru>

Раздел 3. Когнитивный подход Section 3. A Cognitive Approach

УДК 8.08
Федотова О.С.

Концептуальные основания интроспекции в англоязычной художественной прозе Conceptual Basis for Introspection

Abstract: *This article deals with the conceptual basis for introspection. The author studies the principles of defining introspection in fiction, analyzes linguo-stylistic means of introspection and describes the functions of introspection in fiction. Introspection as the inner emotional, intellectual and physical state of a personage which he evaluates himself is presented in this article as an independent phenomenon which was not studied in textual linguistics before.*

Keywords: *introspection, retrospection, propection, virtual reality, stream of consciousness, inner speech, "point of view"*

Данная работа посвящена рассмотрению принципов выделения интроспекции персонажа в тексте англоязычной художественной прозы, анализу лингвостилистических средств репрезентации интроспекции персонажа, а также описанию функций, которые выполняет интроспекция персонажа в художественном произведении.

Изучение различных форм реальности, представленных в тексте художественной прозы, является новым и актуальным направлением исследования в лингвистике текста. Внутренняя реальность персонажа англоязычного художественного произведения как одна из составляющих этой многомерной структуры остается в настоящее время недостаточно изученной, несмотря на ее очевидную важность, поскольку именно эта информация представляет особый интерес для дальнейшего изучения смысловой и структурной организации текста, а также для более глубокого анализа концептуальной картины мира англоязычного социума. Специальному исследованию не подвергались те лингвостилистические средства, которые используются в англоязычных произведениях художественной прозы для репрезентации внутренней реальности, мыслительной деятельности и эмоционального состояния персонажа.

Актуальность работы определяется важностью изучения персонажной интроспекции как особой текстовой категории, которая ранее не выделялась и не подвергалась специальному исследованию в рамках лингвистики текста, а также необходимостью дальнейшего исследования языковых средств, используемых в современной англоязычной художественной прозе для описания разных видов реальности и разных форм пространственно-временных отношений. Также актуальным является выделение и систематизация основных параметров и функций интроспекции персонажа в англоязычном художественном произведении.

Ключевым для данного исследования является понятие *интроспекции персонажа*, то есть тех случаев, когда персонаж фиксирует внимание на своем внутреннем состоянии, обдумывает и оценивает происходящие события и окружающих людей, анализирует мотивы своих действий и поступков.

Предметом исследования являются контексты реализации интроспекции персонажа в современной англоязычной художественной прозе.

В качестве объекта исследования выступают языковые и концептуально-метафорические средства репрезентации интроспекции персонажа в англоязычном прозаическом тексте.

Целью работы является рассмотрение лингвостилистических и концептуально-метафорических средств, обеспечивающих репрезентацию

внутреннего мира и состояния персонажа англоязычного художественного произведения, а также выявление функций, которые интроспекция выполняет в текстах современной англоязычной прозы.

Материалом исследования послужили романы английских и американских авторов XX – XXI веков общим объёмом более 5000 страниц. В текстовом материале представлен художественный реализм начала XX века (Galsworthy J.; Maugham W.S.), фантастика середины - конца XX века (King S.; Bradbury R.), современный детектив (Sheldon S.; Harrison J.; Brown D.; Fleming J.). Выбор произведений был обусловлен стремлением охватить произведения различных авторов, разные по жанрам и времени создания, а также различные по индивидуально-художественной манере автора.

Изучение текста художественной прозы как многомерной и многоуровневой структуры всегда находилось в центре внимания лингвистов, о чём свидетельствует большое количество исследований, посвящённых текстовым категориям, их особенностям, их месту и роли в художественном тексте [Арутюнова 1977; Гальперин 1981, Фёдорова 1982; Змиевская 1984; Тураева 1986; Арутюнова 1988; Кандрашина 1989; Гак 1997; Князев 1997; Ноздрин 1997; Рябцева 1997; Папина 2002 и др.]

Несмотря на то, что внутренний мир персонажа – это смысловая доминанта художественного текста, и тщательный анализ не только действий, но и мыслей, чувств и ощущений персонажа способствует более глубокому пониманию и интерпретации художественного текста, основные средства и способы репрезентации этой внутренней реальности, описания внутреннего состояния и ощущений персонажей в настоящее время изучены недостаточно полно. Изучались, в основном, внешние проявления категории персонажа, например, «персональная сетка» в структуре художественного произведения [Ноздрин 1997], характеристики речи персонажей [Обаревич 2004], языковые средства описания их внешности [Селезнева 2001]. Внутренний мир персонажа и языковые средства, используемые для его репрезентации, не являлись до настоящего времени объектом специального исследования. Изучение языковых особенностей тех контекстов, где фиксируются мысли, чувства, ощущения, воспоминания, предчувствия является тем инструментом, который позволяет раскрыть мотивацию поступков персонажа, сформировать его образ и, в конечном итоге, раскрыть авторский замысел.

Обращение к способам и средствам репрезентации внутренней реальности персонажа в произведениях художественной прозы ставит вопрос о разграничении разных типов реальности, находящих свое отражение в ткани художественного произведения.

Повествовательный дискурс представляет собой сложную структуру, где одной из важнейших составляющих является воссоздание художественного пространства, где происходят описываемые в художественном произведении события. Обычно художественное пространство рассматривается как единый, более или менее однородный конструкт, цепочка линейных структур, однако, при ближайшем рассмотрении оказывается, что имеет место репрезентация множества пространств – того пространства, в котором в настоящее время

происходит действие, «параллельных» сюжетных пространств, пространств, в которые мысленно перемещаются персонажи и т.д. Эти пространства, в которых живут и действуют персонажи художественного произведения, обычно описываются как разновидности реальности художественного произведения.

Исследователи пришли к выводу о том, что в художественном тексте может содержаться разное количество реальностей. В частности, выделяются «многогранные» рассказы (double-scope stories) и «смешанные» рассказы (blended stories), которые образуются путём слияния нескольких реальностей в одну [Фоконье и Тернер 2002]. Проводится разделение на «внешние» (вербализованные) рассказы (“external stories”), и «внутренние рассказы» (“internal stories”), то есть хранящиеся в памяти, не высказанные мечты, фантазии, воспоминания. Выделяются ментальные модели пространственных переходов в тексте художественного произведения, которые описываются при помощи «когнитивной карты» (cognitive map) [Ryan 2003].

Основное разграничение обычно проводится между «фикциональной реальностью», то есть той реальностью, в которой развивается действие художественного произведения, и «виртуальной реальностью», то есть невидимым миром, который становится доступным читателю, когда персонажи погружаются в воспоминания, мечты или видят сны [Челикова 2001].

Виртуальная реальность вторична по отношению к основной ткани художественного произведения. Термин «виртуальность» подчёркивает неразрывную связь внутренней реальности, репрезентированной в тексте художественной прозы с субъективным началом в человеке. Феномен виртуальности в произведениях художественной прозы проявляет себя через такое явление как «текст в тексте», а также через фрагменты, включённые в ткань основного повествования и не всегда выделенные в нём как отдельные образования: сны, фантазии, картины желаемого будущего, воспоминания, рефлексии, медиа-включения и некоторые другие.

Вопрос о средствах и способах репрезентации внутреннего мира персонажа художественного произведения тесно связан с понятием интроспекции персонажа, которая является частью его внутренней реальности. Представление об интроспекции персонажа художественного произведения основывается на понятии интроспекции, заимствованном из психологии.

Проблема интроспекции имела длительную историю изучения в философии, прежде чем стала предметом обсуждения в экспериментальной психологии и затем, - в других науках. Однако долгая история изучения понятия интроспекции фактически не привела к выработке чётко очерченного и однозначного понимания этого понятия, представление о котором по-прежнему остаётся размытым. В психологии под интроспекцией понимают наблюдение человека за собственным внутренним психическим состоянием, самонаблюдение, направленное на фиксацию своего хода мыслей, своих чувств и ощущений. Явление интроспекции тесно связано с развитием

высшей формы психической деятельности – с осознанием человеком окружающей действительности, выделением у него мира внутренних переживаний, формированием внутреннего плана действий. Это сложный и многогранный процесс проявления различных сторон мыслительной и эмоциональной жизнедеятельности индивида.

В рамках данного исследования под интроспекцией персонажа понимается фиксируемое в тексте художественного произведения наблюдение персонажа за своими чувствами и эмоциями, попытка проанализировать те процессы, которые имеют место в его душе. При помощи интроспекции как литературного приёма внутренний, не наблюдаемый непосредственно, мир персонажей художественного произведения становится доступен читателю [Федотова 2009: 7].

Интроспекция персонажа до настоящего времени не подвергалась специальному исследованию. На материале немецкого языка рассматривались маркеры контекстов, описывающих виртуальную реальность [Челикова 2001]. В качестве таковых выделялись лексемы, обладающие «миропорождающей» возможностью, единицы с общим значением повествования, вводящие такую разновидность фрагментов, как «рассказ в рассказе», широкий спектр единиц, обозначающих внутренние процессы и эмоциональные состояния, новую систему номинации в виртуальной реальности по сравнению с фикциональной реальностью, появление глагола в иной по сравнению с базовым повествованием временной форме и в ином наклонении, а также смену перспективы повествования и наличие сигналов интертекста [Челикова 2001].

Совершенно очевидно, что виртуальная реальность в художественном произведении в том виде, в каком ее понимают в современной лингвистике текста, намного шире интроспекции, вследствие чего результаты, полученные в ходе изучения виртуальной реальности, не могут быть прямо экстраполированы на интроспективные контексты, реализованные в тексте англоязычной художественной прозы.

Проведенное нами исследование интроспекции персонажа, представленной в тексте англоязычной художественной прозы, включает в себя три этапа.

На первом этапе необходимо отграничить явление интроспекции от смежных явлений, таких как проспекция и ретроспекция, точка зрения, дискурс «потока сознания», несобственно-прямая речь, выделив ее в качестве объекта лингвистического исследования.

Интроспекция тесно пересекается с грамматическими категориями проспекции и ретроспекции. Важной точкой соприкосновения этих категорий является то, что все три явления относятся к внутренней реальности персонажа, поскольку воспоминания и обращения к будущим событиям реализуются только в сознании персонажа. Но как показало наше исследование, нельзя считать все случаи проспекции и ретроспекции одновременно и случаями интроспекции на том основании, что все они воссоздают внутренний мир персонажа, описывают движение его мысли.

Если воспоминания относятся к событийному плану, а не к плану переживаний, ощущений и внутренних оценок персонажа, персонаж просто перемещается по оси времени, переходя мыслями в прошлое и при этом пространство, в котором происходит действие, меняется, но это не внутреннее пространство персонажа, а вполне реальное, физическое, художественное пространство, в котором в прошлом происходили некоторые события. Подобные случаи мы относили к собственно ретроспекции. Если при мысленном обращении к прошлому персонаж как бы выходит из реального физического мира и переходит в мир своих чувств и ощущений, в свое внутреннее ментальное и эмоциональное пространство, то мы имеем дело с интроспекцией. Интроспекция, сопряженная с ретроспекцией, связана не только с воссозданием эмоционального состояния персонажа, но и с интеллектуальной оценкой его прошлых действий. Таким образом, интроспекция пересекается с ретроспекцией, но при этом она уже ретроспекции.

Соотношение интроспекции и проспекции носит более сложный характер, поскольку будущее в большей степени субъективно, чем прошлое, и, даже планируя конкретные действия, персонаж находится в сфере субъективной оценки возможности и желательности, что позволяет нам отнести большее число случаев персонажной проспекции одновременно и к интроспекции. К собственно проспекции, не осложненной интроспекцией, можно отнести случаи «чистого» планирования будущих действий персонажем без оценки их возможности и/или желательности.

Основными критериями, позволяющими разграничить интроспекцию и ретроспекцию или интроспекцию и проспекцию являются а) учет событийного плана; и б) учет пространственного параметра, то есть фиксация того пространства, в котором происходит действие. Указания на реальное (физическое) художественное пространство, в котором происходят некоторые события, могут являться маркерами проспекции или ретроспекции, не осложненной интроспекцией. Оценка возможности и / или желательности будущих событий, оценка прошлых событий, фиксация эмоционального состояния персонажа в прошлом или будущем указывают на интроспекцию.

Аналогичные критерии были использованы для разграничения интроспекции и «потока сознания», а также для разграничения интроспекции и категории «точки зрения». Дискурс «потока сознания» стремится воссоздать внутреннюю речь человека, имитирует вербальными средствами быструю смену образов несловесного ряда, имеющую место в естественной работе сознания, и потому он намного шире персонажной интроспекции, так как в «потоке сознания» персонаж не только анализирует свое внутреннее состояние, но и фиксирует фактуальную информацию о происходящих (происходивших) событиях. Категория «точки зрения» также намного шире персонажной интроспекции, которая может быть определена как переход автора художественного произведения на точку зрения персонажа.

Интроспекция как обращение персонажа к своему внутреннему миру и своему внутреннему эмоциональному состоянию непосредственно связана с

его внутренней речью, представленной в тексте англоязычной художественной прозы. Интроспекция, однако, является более узким понятием, чем несобственно-прямая речь. Презентация речи персонажей далеко не всегда отражает ощущения, переживания персонажей, их внутреннюю оценку, то есть далеко не всегда может отождествляться с интроспекцией. Основным критерием разграничения является то, на чем сосредоточено внимание персонажа: если имеет место простая мысленная фиксация событий, без их оценки, и если отсутствует осознание персонажем своего интеллектуального и/или эмоционального состояния, то подобные контексты не следует считать интроспекцией.

Изучение соотношения интроспекции персонажа со смежными категориями показывает, что это явление, хотя и коррелирует, но не совпадает ни с одной из них. Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что интроспекция персонажа англоязычного текста художественной прозы может выступать в качестве самостоятельного объекта лингвистического исследования.

Выделенные в ходе анализа интроспективные контексты, реализующиеся в англоязычной художественной прозе, классифицировались нами по их пространственно-временным параметрам. По параметру времени можно выделить воспоминания, предвидение/планирование будущего и интроспективные контексты, относящиеся к настоящему времени (моменту описания). В соответствии с пространственными характеристиками выделяются интроспективные контексты, в рамках которых персонаж находится в реальном (физическом) художественном пространстве, то есть в том пространстве (пространствах), где развивается сюжетная линия художественного произведения. Кроме того, можно выделить интроспективные контексты, где персонаж ощущает себя находящимся в нереальном пространстве (сны, мечты).

На втором этапе выявляются и систематизируются маркеры, выступающие в тексте англоязычной художественной прозы в качестве указаний на интроспекцию персонажа.

Наиболее очевидными маркерами интроспекции являются лексические и фразеологические языковые средства, обозначающие мыслительную деятельность, которые указывают на то, что персонаж целенаправленно выходит из реального физического пространства и погружается в свой внутренний ментальный мир с целью проанализировать, осознать, оценить какие-либо события или же свое внутреннее состояние. В качестве основных маркеров выступают глаголы мыслительной деятельности (*think, realize* и др.), а также глаголы физического восприятия (*hear, see*). Например:

I thought she might be offended (King S.);

I realized that this was a man I could grow attached to (King S.);

He could hear the sound of his own heart (Brown D.);

Wendy thought he looked drawn and tired (Brown D.);

She wondered what there was in him that had ever aroused in her such a frenzy of passion (Maugham W.S.);

Jennifer could not believe the sudden horrifying publicity that was being showered on her (Sheldon S.).

Помимо глаголов на целенаправленную фиксацию персонажа на своем внутреннем состоянии указывают такие существительные как *head, mind*, как обозначения пространства, где осуществляется мыслительная деятельность. Появление подобных маркеров, как правило, сопровождается концептуальной метафорой контейнера, репрезентирующей внутреннее пространство персонажа – мир его мыслей и ощущений.

Thoughts, sensations and pictures passed through his mind but he let them float away (Harrison J.).

There was something about that absurd name that nagged at the back of his mind (Brown D.).

Disquieting images swirled in her mind (Brown D.).

Концептуальная метафора указывает на пространство мыслительной деятельности персонажа, где есть свои границы:

For a moment his entire mind seemed filled with an angry, weakly hectoring voice (King S.);

Far back in his mind, hardly even acknowledged, was a sudden urge to rip the letter into halves (King S.).

Внутреннее пространство может быть закрытым или частично открываться:

As the train sat idling and the doors slid open, another distant door seemed to open in Gabrielle's mind, revealing an abrupt and heartening possibility (Brown D.).

Практически четверть маркеров-указаний на мыслительную деятельность представлена глаголом *to think*, далее следуют глаголы *to wonder* и *to realize*, каждый из которых встречается в 13% контекстов, на глаголы *to believe*, *to hear*, *to see* приходится по 8%. Наименее частотными являются глаголы *to know*, *to expect*, *to decide*, *to imagine* (10%). На остальные глаголы мыслительной деятельности приходится не более 15% контекстов.

Следующая группа маркеров интроспекции представлена указаниями на эмоции и чувства персонажа. Как показало проведенное исследование, глаголы чувственного восприятия и указания на эмоции выступают в качестве маркеров интроспекции чаще, чем глаголы мыслительной деятельности. Возможно, это связано с тем, что впечатления и переживания особенно важны для характеристики персонажей, а зачастую и более информативны с точки зрения мотивации их действий.

Danny, as always, felt a warm burst of pleasure at seeing his old friend (King S.);

Rachel felt a distant pang of loneliness (Brown D.);

Rachel felt the problems of the outside world fading behind her (Brown D.).

К данной группе маркеров примыкают соматизмы и обозначения внутренних органов человека (*muscles, heart, stomach*). Эта группа маркеров указывает на изменение физического состояния персонажа, которое он мысленно фиксирует, например,

Langdon felt his **muscles tighten**, the last shreds of doubt withering away (Brown D.);

The **blood** rushed into his face (Galsworthy J.);

A sudden horrible thought occurred to her, **freezing her jaws** on the last bite of the cucumber (King S.);

His mind and **body** together made up a large-writ scripture of pain (King S.);

Her **stomach** had tied itself in a gripping, groaning knot (King S.).

Метафорический концепт «КОНТЕЙНЕР» как способ репрезентации внутреннего состояния персонажа художественного произведения, наиболее часто реализуется в сочетании с метафорическим концептом «ЭМОЦИИ – СУБСТАНЦИЯ, ЗАПОЛНЯЮЩАЯ КОНТЕЙНЕР». Например:

Horror crept softly into his veins and into his brain (King S.);

His head was **throbbing with the hot, acid-etched words that wanted to get out** (King S.);

Charity felt **her heart fill with joy** (King S.).

Маркеры персонажной интроспекции обычно реализуются в тексте англоязычной художественной прозы не по отдельности, а совместно, как в приведенных выше примерах, где метафора контейнера сочетается с указанием на внутренние органы человека (heart, veins, brain), а также с указанием на эмоции, которые испытывает персонаж (joy, horror).

Основным маркером интроспекции персонажа в тексте англоязычной художественной прозы являются стилистические приемы, позволяющие в образной форме представить внутреннее состояние персонажа.

Наиболее часто (около 30% проанализированных нами контекстов) употребляются **сравнения**: *Like the howling wind outside the plane, the memories came tearing back* (Brown D.); *a rush of love pushed through him like tidal water* (King S.); *the panic was like a rat behind his forehead, twisting and gnawing* (King S.); *the problems thundered in like freight trains* (Brown D.).

Далее по частотности употребления следуют **эпитеты** (20%) (*smouldering jealousy and suspicion of months blazed up within him.* (Galsworthy J.); *the slow sulk anger* (Galsworthy J.); *inexplicable terror* (Galsworthy J.); *the creeping, lassitudinous sense of terror* (King S.); *the poignant, suffering, passionate, wonderful past* (Galsworthy J.)) и **метафоры** (20%) (*she stepped into some grinding nightmare where time ran backward...*(King S.); *a swarm of jealous suspicions* (Galsworthy J.); *torments of uncertainty* (Galsworthy J.)).

Относительно редко встречаются такие стилистические приемы как **олицетворение**: *the march of events came crowding upon him* (Galsworthy J.); **повтор**: *and now this rumour had come upon him, this rumour about his son's wife* (Galsworthy J.); **гипербола**: *The chapel door seemed miles away and she felt like she was moving underwater... slow motion* (Brown D.); **зевзма**: *He fought the panic and he fought the snowshoes* (King S.); **оксюморон**: *fierce, sweet aching; delicious agony* (Galsworthy J.).

На остальные стилистические приемы приходится не более 15% проанализированных контекстов.

Представленные в исследовательском материале стилистические приемы основываются на ограниченном наборе метафорических концептов.

Первая группа метафорических концептов способствует уточнению характеристик внутреннего эмоционального и ментального пространства персонажа.

Внутреннее пространство персонажа репрезентируется как ПЕРЕПОЛНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО:

And then a thundering wave of misery seemed to course through her veins (Brown D.);

...a dreamy terror floated into the dark hollows of his body like light brown spores that would die in sunlight (King S.);

Внутреннее пространство персонажа репрезентируется как ЗАМКНУТОЕ ПРОСТРАНСТВО:

She felt the stark reality of the last eight hours closing in around her (Brown D.);

He was suddenly aware that he felt closed and extremely nervous in this tight ring of cement (King S.).

Внутреннее пространство персонажа репрезентируется как НЕРЕАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО:

Gabrielle felt like she was enduring some kind of hallucinogenic drug trip (Brown D.);

Tolland felt a growing uneasiness. In his inflated suit, although warm, he felt like some kind of uncoordinated space traveler trekking across a distant planet (Brown D.);

He was moving from an unreality that was frightening into a reality that was unreal because it was new (Bradbury R.).

Внутреннее пространство персонажа репрезентируется как внешнее пространство:

He felt as if he had left a stage behind and many actors. He felt as if he had left the great séance and all the murmuring ghosts (Bradbury R.);

Michael Tolland felt like a ship torn from its moorings and thrown adrift in a raging sea, his compass smashed (Brown D.).

Вторая группа метафорических концептов используется для характеристики происходящего во внутреннем пространстве персонажа.

Внутреннее состояние персонажа репрезентируется как ИЗМЕНЕНИЕ ТЕМПЕРАТУРНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ, когда отрицательные эмоции ассоциируются с холодом, а состояние душевного комфорта ассоциируется с образом тепла:

A sudden horrible thought occurred to her, freezing her jaws on the last bite of the cucumber (King S.);

Suddenly he knew that he was nearly frozen with terror (King S.);

Danny, as always, felt a warm burst of pleasure at seeing his old friend (King S.).

Внутреннее состояние персонажа репрезентируется как ПРИРОДНОЕ ЯВЛЕНИЕ, например:

ОГОНЬ: *And the slow sulk anger Soames had felt all the afternoon **burned the brighter within him*** (Galsworthy J.);

ПЕКА: *He had never, till those last few weeks, had this **curious feeling of being with one half of him eagerly borne along in the stream of life, and with the other half left on the bank**, watching that helpless progress* (Galsworthy J.);

ТУМАН: *The mystification that had **settled around her like a heavy fog was lifting now*** (Brown D.);

ТЕМНОТА: *the camerlengo now felt himself **reeling madly through darkness*** (Brown D.);

ТЕНЬ: *And now this rumour had come upon him... **very vague, a shadow dodging among the palpable, straightforward appearances of things*** (Galsworthy J.).

Выделенные нами маркеры интроспективных контекстов редко выступают по-отдельности. Обычно в одном контексте совмещаются сразу несколько маркеров, как, например, в нижеследующем контексте, где одновременно реализуется указание на мыслительную деятельность (глагол to think), указания на эмоции (название эмоции terror и глагол to feel) и стилистический прием эпитета:

*And he didn't **know the right words to express the creeping, lassitudinous sense of terror he had felt when he heard the dead aspen leaves begin to crackle furtively*** (King S.).

Как показало проведенное исследование, выделенные маркеры интроспекции лишь частично совпадают с маркерами виртуальной реальности, которые были проанализированы А.В. Челиковой на материале немецкого языка, что, очевидно, объясняется тем, что понятие виртуальной реальности намного шире персонажной интроспекции.

На третьем этапе исследования нами рассматриваются функции, которые интроспекция персонажа выполняет в произведении художественной прозы.

Проведенный анализ языкового материала показал, что интроспективные контексты выполняют в тексте англоязычной художественной прозы две основные функции – функцию характеристики персонажа художественного произведения и функцию фиксации персонажем впечатлений от окружающей действительности. Обобщенный характер каждой из этих двух функций позволяет выделить их более частные разновидности.

В рамках функции характеристики персонажа выделяется функция репрезентации мыслительной деятельности персонажа, функция репрезентации внутреннего эмоционального состояния персонажа и функция экспликации мотивации действий персонажа.

Функция репрезентации мыслительной деятельности персонажа обеспечивает описание процесса мыслительной деятельности персонажа, что позволяет читателю следить за ходом его мыслей, оценивать правильность его умозаключений, а также прогнозировать важность того или иного воспоминания, мысли, устремления для дальнейшего развития сюжета.

...a memory of an old dream slipped across my mind much as that queer draft had slipped across my face. Then it was gone (King S.).

...part of him was still in another city, far removed. He waited for his mind to rush home – it must be here to answer questions, act sane, be polite (Bradbury R.)

Функция репрезентации внутреннего эмоционального состояния персонажа направлена на воссоздание эмоций, которые испытывает персонаж. Подобная реконструкция эмоционального состояния необходима потому, что эта информация позволяет читателю лучше понять происходящее, сформировать его полную картину. Например, информация, представленная в следующем контексте, позволяет читателю оценить всю глубину чувств персонажа.

She could not remember when she had last been so angry, so furious that her stomach had tied itself in a gripping, groaning knot (King S.).

The long-suppressed irritation and antagonism towards this young fellow, whose affairs were beginning to intrude upon his own, burst from him (Galsworthy J.).

Функция репрезентации внутреннего эмоционального состояния персонажа тесно связана с **функцией экспликации мотивации действий персонажа**. Эмоциональная реакция персонажа на окружающих его людей и происходящие события, представленная читателю через интроспективные контексты, позволяет косвенным образом объяснить его дальнейшие поступки.

God, she's thin, I thought. She's nothing but a bag of –

A shudder twisted through me at that. It was a strong one, as if someone were spinning a wire in my flesh. I didn't want her to notice it – what a way to start a summer day, by revolting a guy so badly that he stood there shaking and grimacing in front of you – so I raised my hand and waved (King S.).

Интроспективные контексты могут полностью раскрывать мотивы, которыми руководствуется персонаж в своих действиях. Например, в следующем контексте персонаж раскрывает мотивы совершенного им убийства:

Montag saw the surprise there and himself glanced to his hands to see what new thing they have done. Thinking back later he could never decide whether the hand or Beatty's reaction to the hands gave him the final push toward murder. The last rolling thunder of the avalanche stoned him about his ears, not touching him (Bradbury R.)

Функция фиксации персонажем впечатлений от окружающей действительности также представлена несколькими более частными случаями в зависимости от того, какие именно впечатления обдумывает персонаж.

Интроспективные контексты воссоздают

- впечатление персонажа от окружающих его людей, например,

What incredible power of identification the girl had, she was like the eager watcher of a marionette show, anticipating each flicker of an eyelid, each gesture of his hand, each flick of a finger, the moment before it began (Bradbury R.).

- впечатление персонажа от событий окружающей персонажа действительности (фикциональная реальность), например,

Lavinia heard the old women's door bang and lock, and she drifted on, feeling the warm breath of summer night shimmering off the oven-baked sidewalks. It was like walking on a hard crust of freshly warmed bread. The heat pulsed under your dress, along your legs, with a stealthy and not unpleasant sense of invasion (Bradbury R.).

- впечатление персонажа от воспоминаний, снов и других событий виртуальной реальности, например,

A superstitious dread settled into her at the thought. She remembered the childhood games of hide-and-peek that had always ended when the shadows joined each other and grew into purple lagoons, that mystic call drifting through the suburban streets of her childhood, talismanic and distant, the high voice of a child announcing suppers that were ready, doors ready to be shut against the night... (King S.)

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что интроспекция персонажа в текстах англоязычной художественной прозы представляет собой явление, отличающееся от других текстовых категорий, явление, имеющее собственную систему маркеров и собственную функциональную нагрузку.

В нашем исследовании мы отмечаем возможность при помощи интроспекции воздействовать на восприятие читателем основной идеи произведения. Можно заметить, что сочувствие персонажу, возникающее благодаря персонажной интроспекции, может вступать в некоторое противоречие с тем, что хочет показать писатель.

В перспективе дальнейшего исследования можно более подробно исследовать соотношение интроспекции с близкими ей явлениями, такими как дискурс «потока сознания», внутренний монолог, «точка зрения», виртуальная реальность, проспекция и ретроспекция. Представляется интересным продолжить исследование роли интроспекции при декодировании основной идеи произведения.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Номинация и текст // *Языковая номинация. Виды наименований.* – М., 1977. – С.227 – 357.
2. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт.* – М.: Наука, 1988. – 128с.
3. Гак В.Г. *Пространство времени // Логический анализ языка. Язык и время.* – М.: Индрик, 1997. – С.122 – 131.
4. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования.* – М.: Наука, 1981. – 187с.
5. Змиевская Н.А. *Сопряженность текстовых категорий как принцип их функционирования // Категории текста.* - Моск. гос. пед. ин-т. иностр. яз. им. М. Тореза, 1984. – вып. 228. – С. 127 – 137.
6. Кандрашина Е.Ю. и др. *Представление знаний о времени и пространстве в интеллектуальных системах / под ред. Д.А.Поспелова.* – М.: Наука, 1989. – 215с.
7. Князев Ю.П. *Настоящее время: семантика и прагматика // Логический анализ языка. Язык и время.* – М.: Индрик, 1997. – С.131 – 139.

8. Ноздрина Л.А. Взаимодействие грамматических категорий в художественном тексте (на материале немецкого языка) // Дис... доктора филол. наук. – М., 1997. – 477с.
9. Обаревич Е.В. Когнитивный аспект английских предложений-высказываний, передающих ситуации эмоционального состояния // Автореферат дис... канд. филол. наук. – Тамбов, 2004. – 22с.
10. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. – М.: УРСС, 2002. – 368с.
11. Рябцева Н.К. Аксиологические модели времени // Логический анализ языка. Язык и время. – М.: Индрик, 1997. – С.78 – 96.
12. Селезнева С.Ю. Языковые средства и когнитивные модели описания внешности персонажей в англоязычной художественной прозе (на материале произведений английских и американских писателей XIX и XX вв.) // Дис... канд. филол. наук. – М., 2001. – 299с.
13. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М.: Просвещение, 1986. – 127с.
14. Федорова Л.Н. Категория ретроспекции в художественном тексте (на материале английского языка) // Дис... канд. филол. наук. – М., 1982. – 159с.
15. Федотова О.С. Интроспекция персонажа англоязычной художественной прозы – новая категория текста: монография / О.С.Федотова; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2009. – 140с.
16. Челикова А.В. Стилистические средства создания виртуальной реальности в немецкоязычной художественной прозе // Дис... канд. филол. наук. – М., 2001. – 209с.
17. Fauconnier G. and Turner M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. – NY: Basic Books, 2002. – 440p.
18. Ryan M.-L. *Cognitive Maps and the Construction of Narrative Space // Narrative Theory and Cognitive Sciences*. Edited by David Herman. – CSLI Stanford, California, 2003. – P. 214 – 243.

УДК 81-119

Дмитриева Е.И.

Логико-философский и лингвистический аспекты изучения категории компаративности

Abstract: *The aim of the article is to consider the existing approaches to the study of the comparison, such as philosophical, logical and linguistic approaches. The philosophical approach is considered from the points of view of form (the study of parts of speech) and semantics (the study of categories). While considering the linguistic approach emphasis is made on the theory of functional grammar. The experience of Russian and foreign linguists is analyzed.*

Ключевые слова: *Компаративность, сравнение, функциональная грамматика, история языкознания, философия языка*

Категория компаративности является одной из фундаментальных и универсальных категорий. Это объясняется тем фактом, что сравнение является одним из основных способов познания мира. В связи с этим данная категория является объектом изучения ряда наук: философии, логики и лингвистики. Каждая из вышеперечисленных наук рассматривает различные аспекты исследуемой категории.

Рассмотрим философский подход. В философии сравнение рассматривается как диалектическое единство отождествления и различения. Сравнение представляет собой процесс отражения в человеческом сознании реальных отношений тождества, сходства и различия, существующих между

предметами и явлениями объективной действительности. Говоря о философском подходе к изучению компаративности, следует упомянуть взаимосвязь философского и лингвистического подходов к изучению языковых явлений.

Рассматривая изучение категории компаративности философской наукой, рассмотрим два аспекта данной категории: семантический и формальный.

Аристотелем было создано учение о категориях как основных типах, к которым может быть отнесено все многообразие высказываний о сущем. Среди 8 основных категорий Аристотель выделял категории количества и качества, лежащие в основе семантики категории компаративности. Рассмотрим данные категории подробнее. По определению Аристотеля, категория качества отвечает на вопрос «какой?». Возможными контекстами данной категории являются следующие: наличие либо отсутствие врожденных, исходных способностей и характеристик; наличие как преходящих, так и стабильных свойств; свойства и состояния, присущие вещи и явлению в процессе их существования; внешний облик вещи либо явления. Количеству (вопрос «сколько?») Аристотелем приписывались ипостаси "множества" и "величины" в рамках главной, с точки зрения самого философа, мыслительной функции данной категории: определения "равенства" либо "неравенства". В картезианской традиции данные понятия были исключены из числа главных философских категорий.

В классической немецкой философии также уделялось пристальное внимание изучению данных категорий. Кант, применяя эти понятия в процедуре организации и классификации категорий чистого рассудка (по "количеству" суждения чистого рассудка подразделялись на единичные, частные и общие; по "качеству" — на бесконечные, утвердительные и отрицательные), обозначил наличие взаимосвязи и взаимозависимости между ними. Гегель, трактовавший качество как определенность тождественную с бытием, а количество как внешнюю, безразличную для бытия определенность, понимал их в качестве неких этапов определения и самоопределения бытия. Качество выступало у Гегеля ступенью трансформации бытия через наличное бытие к "для-себя-бытию", а количество — как ступень перехода от чистого количества через определенное количество к степени. Эксплицируя содержание категории "качество", Гегель вводит понятие "определенности" как эмпирической презентации качества, "свойства" как проявления качества в конкретно обусловленной системе взаимодействий или отношений (и в этом смысле единое качество может проявляться в бесконечном ряду свойств, связанных с той или иной системой отсчета, однако, будучи внутренне обусловленными качеством, свойства открывают возможность его познания) и "границы" как феномена дифференцированности качества от других качеств. Аналогично содержание категории "количество" уточняется посредством введения понятий "величины" (пространственной протяженности и временной длительности системы) и "числа" как непустого множества. Синтезом качества и количества у Гегеля выступала мера. Позже Энгельс

трансформировал учение Гегеля о противоположенности качества и количества и их синтезе в мере и придал данной схеме прочтение и статус закона перехода количественных изменений в качественные и обратно". Появление и развитие совокупности математизированных эмпирических наук, основанных на процедуре измерения количественных параметров вещей и явлений, на соотношении и сопоставлении этих параметров с качественными характеристиками элементов бытия, сохраняют и актуализируют философскую значимость категорий "качество" и "количество". [5]

Теперь обратимся к формальному аспекту изучения данной категории, т.е. к истории выделения и изучения частей речи, в частности прилагательных и наречий.

Платон представлял систему частей речи состоящей из двух элементов: имени и глагола. В теории Аристотеля к данным частям речи также был добавлен союз. В то же время, ряд исследователей, в том числе А. Трендельбург, рассматривают учение Аристотеля о категориях, как концепцию лингвистических феноменов. А. Трендельбург приводит таблицу соответствий категорий единицам речи:

Таблица 1

| | |
|----------------------|--|
| Сущность | Имя существительное |
| Качество | Имя прилагательное |
| Количество | Имя числительное |
| Отношение | Сравнительная степень прилагательных и наречий, нуждающихся в дополнении |
| Место и время | Наречия места и времени |
| Действие и страдание | Глаголы действительного и страдательного залога |
| Положение | Непереходные глаголы |
| Обладание | Особенность перфекта глаголов страдательного залога в греческом языке |

Данная точка зрения не нашла широкой поддержки среди сторонников гносеологической и онтологической интерпретации категорий. В то же время, не отрицается то, что категории по Аристотелю, выступают в качестве разрядов слов, «сказанных без связи». Достоверной признана теория о соотношенности категорий не с частями речи, а с членами предложения.

Софистами и стоиками был развит общий взгляд на язык, они серьезно продвинулись, в частности, в разработке теории частей речи. В работах поздних стоиков в отдельную часть речи оформляется наречие. Большое внимание вопросам грамматики уделяла Александрийская философская школа. В книге «Грамматическое искусство» Диониса Фракийца приводится классификация частей речи как 8 классов (в т.ч. класса наречий), выделенных на основании преимущественно морфологического критерия, в отдельных случаях с учетом также синтаксического и семантического критериев. Автор приводит подробную классификацию наречий, относя к их классу также частицы, междометия и отглагольные прилагательные. [10]

Аполлоний Дискол, описывая части речи в порядке зависимости одних из них от других (ставя на первое место имя, а на второе - глагол), отводит наречию седьмое, тем самым характеризуя наречие как зависимую часть речи.

Имя прилагательное начинает определяться как отдельная часть речи гораздо позже, в новоевропейской традиции. В «Грамматике Пор-Рояля» наряду с именем существительным, местоимением и артиклем соотносится с логической операцией представления.

В арабской лингвистической традиции имя прилагательное встречается в "Al-Kitab" Сибаваихи и образует, по мнению автора, вместе с именами существительными, группу явных имен. [10]

Далее рассмотрим логический подход. Данная наука рассматривает сравнение как мыслительную операцию, заключающуюся в установлении сходства и различия предметов по признакам. При этом возможно сравнение двух различных предметов или двух состояний одного предмета, а также сравнение степени проявления того или иного признака с некоей нормой, точкой отсчета. Данная логическая операция может иметь два результата: установление равенства и установление неравенства. [4]

В связи с тем, что целью настоящей работы является изучение грамматической категории, рассмотрим лингвистический подход несколько подробнее. Изучение данного аспекта компаративности предполагает рассмотрение семантических типов и средств выражения сравнения. [7]

В рамках лингвистического исследования компаративности проводятся исследования отдельных аспектов данной категории. Исследованием категории качества занимались Н.И. Кондаков, С.Д. Кацнельсон, Э.Г. Валиева. Проблемы количественности рассматриваются в работах С.А. Швачко, Л.Д. Чесноковой, А.А. Ивина. Система степеней сравнения имен прилагательных является предметом изучения в работах М.Я. Блоха, Л.И. Байсара, Н.Г. Наставшевой, Б.А. Ильина, а выражение категории компаративности на материале имен существительных и глаголов рассматривается в статьях Л.А. Петроченко. Проблема структуры категории компаративности (включения\невключения положительной степени в категорию степеней сравнения) находит свое отражение в работах Л.И. Балуты, Л.И. Байсара. Употребление компаративов и суперлативов описано в трудах М.А. Чен, Н.Д. Алхазовой, А.В. Бондарко. [9]

Наиболее детально данная категория разработана в рамках функциональной грамматики, при этом основой данного функционально-семантического поля является качественно-количественная категория степени. [2]

И.А. Мельчук характеризует категорию степеней сравнения как категорию, граммема которой описывают степень интенсивности данного свойства - либо по отношению к такому же свойству другого объекта или всех объектов, мыслимых в данной ситуации, либо по отношению к тому же свойству того же объекта, но в другой момент времени. Традиционно считается, что существует три степени сравнения: положительная, сравнительная и превосходная.

Однако ряд исследователей выражает сомнения в возможности отнесения положительной степени к системе степеней сравнения. Так, О. Есперсен в своей работе «Философия грамматики» пишет, что данная форма (называемая

также «позитив») является скорее отрицательной в отношении сравнения, чем положительной. Он возражает против представления трех степеней сравнения в качестве градуированной шкалы, говоря о том, что сравнительная и превосходная степени выражают одинаковую степень выраженности признака, представленную, однако, с разных точек зрения. Если рассмотреть данный тезис в контексте теории об отношениях оппозиции и неопозиционного различия, то точка зрения О. Есперсена соответствует описанию неопозиционного различия.

С другой стороны Л.И. Балута полагает, что в связи с наличием общих признаков у позитива, с одной стороны, и компаратива и суперлатива, с другой стороны, а также в связи с тесным взаимодействием позитива и компаратива, все три степени сравнения являются релевантными для категории компаративности, т.е. в соответствии с данной теорией реализуется отношение оппозиции: позитив противопоставляется компаративу и суперлативу, или позитив и компаратив противопоставляются суперлативу.

Также категория компаративности рассматривается в контексте теории оценки. По мнению Е.М. Вольф, категория модальности оценки неотделима от категории сравнения. При этом может быть использовано как имплицитное сравнение, основанное на совокупности социальных стереотипов (в случае абсолютной оценки), так и эксплицитное сравнение объектов друг с другом (в случае сравнительной оценки). Говоря о проблеме определения первичности типа оценки, Е.М. Вольф следует за Э. Сепиром, предполагая, что первичной и, следовательно, более простой по семантической структуре является сравнительная оценка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балута Л.И. Место позитива в категории компаративности // *Функциональные характеристики единиц коммуникации в английском языке: Сб. науч. тр. / Под ред. А.И. Шевелевой. - Владивосток, 1990. - С. 6-8.*
2. Бондарко А.В. О структуре грамматических категорий (Отношения оппозиции и неопозитивного различия). *Вопросы языкознания. - М., 1981. - № 6. - С. 17-28.*
3. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки. М., 2002.*
4. Грифцова И.Н. *Логика как теоретическая и практическая дисциплина. К вопросу о соотношении формальной и неформальной логики. - М., 1999. - 152с.*
5. Грицанов А.А. *История философии. Энциклопедия. 2001.*
6. Есперсен О. *Философия грамматики. М., 2006.*
7. Иванова А.Б. *Общая характеристика функционально-семантического макрополя градуирования качества в английском языке // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11-13 дек. 2001 г.): Труды и материалы: В 2-х т. / Под общ. ред. К.Р.Галиуллиной, Г.А.Николаева.- Казань, 2001.- Т. 2.- С.109 -*
8. Мельчук И.А. *Курс общей морфологии, М., 2006.*
9. Петроченко Л.А., Федеряева Н.О. *О способах выражения категории компаративности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. Сер.: Гуманит. науки (филология). - 2006. - Вып. 9. - С. 45-51.*
10. Сусов И.П. *История языкознания. Тверь: Тверской гос. ун-т, 1999.*

Категория количественной оценки с точки зрения коммуникативно-прагматического и когнитивного подхода

Abstract: *The article deals with the research of language methods to represent the category of the quantitative assessment from the viewpoint of the communicative-pragmatically and cognitive interpreting of the expression. This approach makes it possible to involve the cognitive-linguistic mechanism features of assessment into the analysis and helps the author to choose the right language means for the realizing of the communicative intension and the recipient to interpret valuation expressions.*

Keywords: *category, modality, assessment, quantitative assessment, classification, concept, conceptualizing the value, categorization*

Настоящая статья посвящена исследованию языковых способов репрезентации категории количественной оценки с позиций коммуникативно-прагматической и когнитивной интерпретации высказывания. Данный подход позволяет вовлечь в сферу анализа особенности речемыслительного механизма оценочного действия и обеспечить адекватный выбор языковых средств для реализации коммуникативной интенции автором и восприятия оценочных высказываний реципиентом.

Категориальное понятие оценки в различных аспектах его языкового представления подробно исследовалось в работах последних десятилетий [6; 2; 4]. В широком смысле оценка определяется как суждение (высказывание) субъекта познания о предмете, основывающееся на сравнении его с определенным эталоном. Существующие лингвистические концепции изучают категорию оценки с позиций коммуникативно-прагматической и когнитивной парадигмы.

Анализ оценки в рамках коммуникативно-прагматического подхода представлен в работах Е.М. Вольф, которая разработала основы функциональной семантики оценки, рассматривая данный лингвистический феномен как особый вид аксиологической модальности. Оценка определяется как социально устоявшееся и визуально закрепленное в семантике языковых единиц положительное или отрицательное, эксплицитное или имплицитное отношение субъекта (лица, группы лиц, социума) к объектам действительности, как компонент, который возможно выделить в сложном взаимодействии субъекта оценки и ее объекта. Как один из видов модальности, оценка может быть представлена в виде модальной рамки, которая накладывается на дескриптивное содержание высказывания и не совпадает с его логико-семантическим или синтаксическим построением. Основными элементами модальной рамки являются субъект и объект оценки, связанные оценочным предикатом. В ее состав также входят, как правило, имплицитно, шкала оценок, стереотипы и различные факультативные элементы – мотивировки, средства интенсификации и деинтенсификации и др. [6. С. 12,18].

Н.Д. Арутюнова исследует оценку как обширную семантико-прагматическую категорию. Применяя методы коммуникативного и логического анализа, автор приводит одну из наиболее фундаментальных классификаций оценок, разделяя общеоценочные и частнооценочные значения. Последние, в свою очередь, включают сенсорные оценки (гедонистические и психологические), сублимированные (объединяющие эстетические и этические оценки) и рациональные, куда входят утилитарные, нормативные и телеологические оценки [2].

Данная классификация построена на основе анализа структуры оценки, основными компонентами которой считаются субъект, предмет, основание и характер оценки [9]. Субъектом оценки, представленным в речи/тексте эксплицитно или имплицитно, может являться говорящий или другое лицо, а также группа лиц. В качестве предмета оценки выступают различные стороны окружающей действительности в их восприятии человеком. Оценка, имеющая своим предметом объекты в их ценностно-значимом отношении по линии «хорошо, плохо, безразлично», «лучше, хуже, равноценно», называется общей, аксиологической или собственно оценкой. По характеру сравнения оценки делятся на абсолютные и сравнительные. Основания оценки в логике определяются как «то, с точки зрения чего производится оценивание» [9. С. 27], некий критерий, с которым сопоставляется данный предмет. В этой функции могут выступать различные эталоны, нормы, образцы, идеалы, стандарты, цели, интересы, ожидания и т.д. Разработка обобщающего понятия основания оценки является одной из самых сложных проблем в изучении данной категории.

Всякая оценка предполагает выражение ценностного отношения к объекту. Оценочное отношение субъекта/говорящего является одним из предметов изучения лингвистической прагматики, где оценка исследуется как важное средство воздействия на адресата. Понятие оценки, эксплицитное языковыми средствами, рассматривается как «наиболее яркий представитель прагматического значения» [2. С. 4]. Главное назначение ценностных суждений - не сообщать факты, а оказывать влияние. Оценка также определяется в терминах коммуникативной установки, считается, что оценочный предикат как таковой обладает иллокутивной силой, т.е. связан с коммуникативной целью речевого акта. Кроме того, определенная категория оценочных предикатов, употребляемых в речи, имеет своей целью воздействие на адресата и его практическую деятельность, побуждая реципиента сделать определенный вывод и поступить определенным образом [12].

Однако оценочные предикаты сами по себе не всегда информативно достаточны. Современный когнитивный подход к изучению оценок требует расширения единицы исследования до более объемного контекста (включения более широкого контекста). Это позволит моделировать конкретную коммуникативную и когнитивную ситуацию с учетом особенностей познавательных процессов, связанных с формированием

оценок, и тех ментальных структур, на базе которых осуществляется продуцирование, понимание и интерпретация высказываний оценочного характера.

Познание мира представляет собой сложный процесс моделирования объективной действительности. Мыслительная и познавательная деятельность людей не ограничивается отражением реальности. Окружающий мир не просто дублируется с помощью знаковых средств, а оказывается вовлеченным в личностную сферу человека: явления и предметы внешнего мира оцениваются, принимаются или отвергаются человеком. Таким образом, человек, познавая мир, также оценивает различные аспекты действительности.

Оценивание понимается как когнитивная категория в тесной взаимосвязи с процедурой естественного вывода. При этом в качестве меньшей посылки рассматриваются различные языковые средства выражения оценочности; большую посылку обеспечивают разнообразные знания. Получение данных выводным путем в процессе обработки информации и языка, а также само выводное знание – инференция – является одной из важнейших операций человеческого мышления, в ходе которой, опираясь на непосредственно содержащиеся в тексте сведения, человек выходит за пределы данного и получает новую информацию [11. С. 33; 15].

В современной лингвистике оценка рассматривается как «когнитивный феномен», тесно связанный с практической деятельностью человека [8. С. 12], содержащий две стороны: гносеологическую и ценностную и являющийся специфической формой проявления познания [5. С. 29]. В трактовке Б.А. Кислова данная форма и вид познания аксиологически значимых для субъекта предметов, имеющего своей основной целью выявление их ценности, называется «оценочным познанием» [10. С. 23]. Познавательные процессы, связанные с формированием мнений и оценок, приводят к образованию особых структур знания в сознании человека. На основании этого представляется возможным говорить об оценочной концептуализации и оценочной категоризации, исследуемых в рамках когнитивной лингвистики.

Под оценочной концептуализацией понимается оценочное осмысление объектов окружающего мира и образование в результате этого оценочных концептов в нашем сознании, а под оценочной категоризацией – группировка объектов и явлений по характеру их оценки в соответствующие оценочные классы и категории, т.е. систему оценочных категорий (статический аспект), или мысленное соотнесение объекта или явления с определенной оценочной категорией (динамический аспект) [4. С. 104].

Результаты естественной и оценочной категоризации вербализуются в языке в виде дескриптивных и оценочных высказываний. Описание и оценка репрезентируют два противоположных отношения мысли к действительности. В первом случае движение направлено от

действительности к мысли, действительность выступает в виде отправного пункта, а главной функцией дескриптивного высказывания является ее адекватное описание. Во втором случае движение осуществляется от мысли к действительности [10. С. 180]. Н.Д. Арутюнова характеризует описательные значения как фиксирующие отношения между языком и объективным миром, а оценочные значения – как отражающие отношения между реальным миром и его идеализированной моделью [1. С. 182].

Учитывая вышеизложенное, оценочную категоризацию можно определить как результат осмысления действительности и переработки получаемой информации об окружающем мире с позиций ценностных концептов и категорий. И если при естественной категоризации основополагающими являются сами объекты, то в процессе оценочной категоризации в качестве превалирующего фактора выступает человек как познающий субъект с его собственной шкалой ценностей.

Таким образом, оценочная категоризация имеет ярко выраженный антропоцентрический, индивидуальный, интерпретирующий характер, что, однако, не предполагает отсутствия в содержании оценочных концептов и категорий элементов коллективного знания и, следовательно, коллективной оценки [4. С. 107-113].

Учитывая вышесказанное, оценка определяется в современной лингвистике как сложная категория, обладающая двойственным характером: как результат процедуры оценивания она представляет собой когнитивную категорию, как средство воздействия на адресата оценка является прагматической категорией [14. С. 45].

На основании когнитивно-прагматической интерпретации оценки из общей сферы данного мыслительного понятия выделяется субкатегория количественной оценки.

Языковая количественная оценка понимается в настоящей работе как «специфический субъектный нормативно либо ситуативно опосредованный способ познания и выражения объективно определенных количественных различий» [7. С. 59].

Специфика речемыслительного механизма оценочного действия в области количества проявляется прежде всего в своеобразии предмета и основания оценки. Предметом количественной оценки являются реально существующие различия в сфере количественной определенности бытия, при этом принципиально важным представляется выделение объекта оценки – вещи-носителя количественного признака. Основание количественной оценки выявляется при сравнении ее предмета с оценочным критерием, в качестве которого рассматриваются различные значимые для практической и коммуникативной деятельности субъекта эталонные величины.

Характер количественной оценки отражает ее обусловленность когнитивной процедурой сравнения: эксплицитно оно выражается формулами «больше/равно/меньше» в виде сравнительных оценок; результат сравнения представлен имплицитно в структурах типа

«много/безразлично сколько/мало», репрезентирующих абсолютные оценки.

Категориальная специфика количественной оценки связана также с различиями в стратегии познания, что находит выражение в количественно-оценочных высказываниях, содержащих одновременно оценочные и дескриптивные семантические компоненты. В результате Г.Г. Галич выделяет 4 вида количественных оценок, различающихся по когнитивной стратегии и характеру критериев (эталонов) [7. С. 50-60]:

- узуальные градуальные оценки, основывающиеся на процедуре градуирования по линии «больше/меньше»:

(1) Der schöne und große Tag, ... auf den man so lange und mit so viel Sehnsucht gewartet hatte, nun war er da! (KM, 219)

(2) Sie erzählt wenig von sich. (IN 1996, 33)

- тотально-партитивные оценки, конституируемые различными вариантами отношения «целое/часть/нуль»:

(3) Alle im Parkett suchten von den Worten, die Hendriks blutrot gefärbte und künstlich verlängerte Lippen sprachen... Der Mächtige klopfte ihm auf die Schulter: niemandem im Parkett entging es. (KM, 227)

- ситуативно-модальные оценки, основанием которых являются когнитивные представления о необходимом, желательном или возможном для данной ситуации количестве:

Например:

(4) Junge Ehepaare mit genügend Zeit und Geld, manche mit kleinen Kindern wie sie selbst, alle mit denselben Interessen wie Anthony. (RP,163)

(5) ... da die Einkünfte... kaum ausreichend sind, unseren Lebensunterhalt und die stets wachsenden Unkosten zu decken. (NB, 93)

- псевдоточные оценки, возникающие в результате использования точных количественных эталонов, эталонов антропосферы и окказиональных образных систем мер, числовая форма которых отражает прагматическое оценочное содержание:

(6) “Wie hab ich nur leben können ohne dich”, sang die Stimme, ein paar Schritte weiter hinter der Tür. (Rem, 58)

Данные оценочные значения не всегда выражены эксплицитно, в ряде случаев извлечение подобной информации возможно на основе когнитивной интерпретации высказывания, когда фоновые знания реципиента позволяют ему оценить репрезентированное количество как большое (пример 7) или достаточное (8):

(7) “Wie geht es meiner Großmutter? ... Und ihr Vorfall?” “Der wird ihr keine Beschwerden mehr machen.” “Wie passiert denn so was?”... “Bei fünf Kindern kommt das schon mal vor.” “... und bei dreizehn Enkeln”, sagte er verstehend. (BN, 18)

(8) Die Pasteten waren umwerfend, und in derselben Zeit, in der Virginia ihre erst halb gegessen hatte und mit dem Rest kämpfte, hatte Eustace ... seine gar und ganz vertilgt. Sie sagte: “Ich kann nicht mehr.” (RP,56)

Понятие оценки в широком смысле слова составляет содержательную основу категории субъективной модальности. Согласно теории Ш. Балли, оценка и индивидуальная интерпретация излагаемых фактов (модус) противопоставляется содержанию высказывания (диктуму) и определяется как активное мыслительное действие, производимое говорящим над диктумом [3].

Познающий субъект, воспринимая объективную количественную определенность мира, в зависимости от выбранной когнитивной стратегии квантификации, может точно определить реальное количество или же дать ему приблизительную оценку. Точное количество отражается в дескриптивных высказываниях, содержащих имена числительные, и образует сферу диктума предложения. Количество, определяемое в опоре на сравнение, воплощается в оценочных интерпретациях, формирующих сферу модуса предложения – количественных оценках. Способ восприятия репрезентируется языковыми формами точного или оценочного квантифицирующего предиката, а также модусного или предикатного глагола общей оценки, полагания, восприятия и манифестации (аналогичную функцию выполняют причастия и отглагольные имена соответствующей семантики) [7. С. 49,102].

Оценочная модальность является компонентом высказывания и определяется высказыванием в целом [6. С. 13].

Оценка, выраженная языковыми средствами – оценочность – является семантическим свойством, присущим языковым единицам любого уровня. Особое внимание уделяется исследованию реализации оценки в высказывании.

Как уже отмечалось выше, оценочная категоризация ориентирована на систему ценностей, мнений, общих и частных оценок, установок, стандартов, лежащих в основе формирования оценочных концептов и категорий. Данная шкала может иметь различные основания. Оценочные концепты также могут базироваться на чувственной, рациональной или эмоциональной основе, что отражается языковыми средствами. При этом важно учитывать когнитивный и ситуативный контекст [4. С. 113].

Анализ показывает, что в сфере количественной оценки данные концепты актуализируются в тексте/речи соответственно:

1) структурами восприятия, сопряженного с органами чувств, конституируемыми прежде всего глаголами *sehen*, *schauen*, *hören*, *schmecken*, *riechen*, *fühlen*, *spüren* и т.д.:

(9) Sie *sah* das große Haus der Manning-Prestons mit der Terrasse und dem gepflasterten Garten dahinter. (RP, 18)

2) структурами мнения, полагания, знания с глаголами *glauben*, *meinen*, *finden*, *wissen*, *sich erinnern* и т.д., обозначающими общее речемыслительное действие, а также прочими вариантами названия тех же действий:

(10) Seine Mutter ist, *glaube* ich, vor ein paar Jahren gestorben. (RP, 16)

(11) Er *wusste* so wenig von ihr. (BN, 128)

3) структурами реализации модуса эмоциональной оценки:

- это высказывания, содержащие модально-окрашенную лексику (образные средства, например, метафоры, модальные частицы в качестве усилительных средств и др.):

(12) Es waren so viele Leute unterwegs und so viele Busse, so ein schwitzendes *Menschengewühl*. (RP, 13)

- структуры, характерные для экспрессивного синтаксиса (восклицательные предложения, повторы, некоторые виды придаточных предложений и т.д.)

(13) “Es werden nur ein paar Freunde da sein”, hatte er gesagt. Nur ein paar Freunde! (KM, 228)

(14) Es liegt mir daran, Ihnen zu sagen, wie sehr ich Ihre Entwicklung bewundere. (KM, 230)

- структуры оценочной квантификации, репрезентирующие очень большое (часто преувеличенно) или очень малое количество, числовой квантификатор которых не столько подразумевает результат процедуры счета как таковой, сколько предполагает эмоциональное выражение данной идеи:

(15) Überhaupt fielen mir jetzt tausende banale Fälle ein, in denen ich aus Bescheidenheit oder Feigheit zu kurz gekommen war. (IN 1993, 93)

Таким образом, исследование категории количественной оценки с позиций когнитивного и коммуникативно-прагматического подхода позволяет вовлечь в сферу анализа особенности речемыслительного механизма оценочного действия, структуры представления знаний оценочного характера, процессов концептуальной интеграции, служащей основой для формирования оценочного смысла, учесть экстралингвистические факторы, влияющие на когнитивную ситуацию и процедуру оценивания, способствует выбору адекватных средств для реализации коммуникативной интенции и обеспечения процесса восприятия оценочных высказываний адресатом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Оценка в механизмах жизни и языка // *Язык и мир человека*. М.: «Языки русской культуры», 1999. – С. 130-274.

2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Пер. с франц. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1955. – 394 с.

4. Болдырев Н.Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий // *С любовью к языку: Сб. науч. трудов*. – Москва – Воронеж: ИЯ РАН, Воронеж. гос. ун-т, 2002. – С. 103-114.

5. Вендина Т.И. Словообразование как способ дискретизации универсума // *Вопросы языкознания*. – 1999. - №2. – С. 27-49.

6. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 1985. – 214 с.

7. Галич Г.Г. Семантика и прагматика количественной оценки (на материале немецкого языка): Дис. ... доктора филол. наук. – СПб, 1999.

8. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова под ред. В.И. Герасимова.* – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
9. Ивин А.А. *Основания логики оценок.* – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 230 с.
10. Ивин А.А. *Теория аргументации.* – М.: Гардарики, 2000. – 319 с.
11. Кубрякова Е.С. *Части речи с когнитивной точки зрения.* – М.: Ин-т языкознания РАН – Тамбовский гос. ун-т, 1997. – 331 с.
12. *Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистическая прагматика.* – Вып. XVI. – М.: Прогресс, 1985. – 500 с.
13. Телия В.Н. *О различии рациональной и эмотивной (эмоциональной) оценки//Функциональная семантика оценки: оценка, экспрессивность, модальность: In tetogram E.M. Вольф.* – М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. – С. 31-38.
14. Томская М.В. *Оценочность в социальном рекламном дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук.* – М.: МГЛУ, 2000. – 202 с.
15. Черемисина И.В. *Виды оценок в тексте немецкоязычного художественного репортажа (когнитивно-коммуникативные аспекты процедуры оценивания): Автореф. дис. ... канд. филол. наук.* – М., 1995. – 20 с.

Источники и принятые сокращения

- BN – Barbara Noak. Bastian. – М.: Иностр. язык. Оникс, 2001. – 380 с.
- HB – Heinrich Böll. *Mein trauriges Gesicht. Erzählungen.* – М.: Изд-во «Радуга», 2001. – 287 с.
- IN 1993 – Ingrid Noll. *Der Hahn ist tot.* – Diogenes Verlag AG, Zürich, 1993. – 270 S.
- IN 1996 – Ingrid Noll. *Die Apothekerin.* – Diogenes Verlag AG, Zürich, 1996. – 249 S.
- KM – Klaus Mann. *Mephisto. Roman einer Karriere.* – М.: «Цитадель», 2001. – 348 с.
- Rem – E.M. Remarque. *Drei Kameraden.* – М.: НВИ-Тезаурус, 1999. – 396 с.
- RP – Rosamunde Pilcher. *Sommer am Meer.* – Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1995. – 188 S.

УДК 81-008

Полякова Е.И.

Ассоциативное представление концепта «труд» в русских и английских фразеологических единицах

Abstract: *The article deals with the concept «labour» as a form of reality's reflection in the human consciousness and a unit of cognitive picture of the world. Different Russian and English proverbs and sayings representing the concept «labour» are compared and analyzed.*

Проводимые в рамках этнопсихолингвистики исследования показывают, что концепты отражают и обуславливают национально-культурное миропонимание в рамках той культуры, которую они представляют и в которой они функционируют. Концепт является единицей когнитивной картины мира, которая отражает представления человека об окружающей действительности, сформировавшиеся на основе индивидуального и общественного опыта. Концепты тесно связаны с ассоциативным полем, в котором они проявляются во всей полноте своих связей и ассоциаций.

Исследованиям ассоциативных сетей в лексике посвящены работы многих ученых и исследователей, таких как А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, В.Н. Телия и другие, в которых показано, что ассоциативная организация сетей представляет собой определенную модель хранения знаний в языковом сознании. За внешним сходством формальной структуры ядра языкового

сознания могут стоять разные образы мира. Каждая единица языка имеет набор потенциально возможных ассоциаций, но представители разных лингвокультурных сообществ не всегда актуализируют одинаковые ассоциации, то есть как сами концепты, так и проявляемые в них ассоциации могут быть и свободными, и национально маркированными.

В сознании в виде образов и представлений хранятся вербальные и невербальные когнитивные структуры, которые образуются благодаря взаимодействию языковой и энциклопедической информации и репрезентируются в сознании в виде образов. «Язык окрашивает через систему своих значений и их ассоциаций концептуальную модель мира в национально-культурные цвета. Он придает ей и собственно человеческо-антропоцентрическую интерпретацию, в которой существенную роль играет и антропоцентричность, то есть соизмеримость универсума с понятными для человеческого восприятия масштабами мира, его образами, эталонами и символами, в том числе и теми, которые получают статус ценностно определенных стереотипов» [4. С. 135].

Фразеологические единицы есть не что иное как «особые единицы номинации, прошедшие стадию ассоциативно-образного восприятия, в которых оперирование с образными сущностями в новое значение привносит следы того образа, который ассоциируется с обозначением буквального значения устойчивого сочетания». В языке закрепляются и фразеологируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными стереотипами, символами и которые воспроизводят «характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет», служащий для нее «духовной оснасткой», «психологическим инструментарием» [4. С. 233].

Стереотипы отражают представление о типовых фрагментах окружающей действительности, следовательно, стереотип можно рассматривать как инвариант определенного участка картины мира. В.В. Красных определяет стереотип как «устойчивое, минимизировано-инвариантное, обусловленное культурно-национальной спецификой представление о предмете или ситуации» [3. С. 231]. Сущность концепта составляет соединение объективной информации и ряда стереотипных представлений, отражающих внешний и внутренний мир носителей языка, а процесс формирования и актуализации концептов зависит от сложившегося традиций конкретного общества. Каждая нация имеет собственную шкалу мировоззрения и ценностей, формирует свои стереотипы поведения и мышления, опирающиеся на собственное видение мира, и вместе с этим оперирует рядом универсальных, общечеловеческих концептов, наличие которых обеспечивает возможность взаимопонимания.

Сравнение фразеологических единиц русского и английского языков, репрезентирующих концепт «труд», дает возможность выделить ценностные стереотипные представления о труде в этих двух лингвокультурах.

Концепт «труд» выявляет следующие ценностные стереотипы:

– *терпение*: elbow grease gives the best polish = терпение и труд всё перетрут; he that will eat the kernel must crack the nut = без туда не вытацишь и рыбки из пруда; he who would search for pearls must dive below; he that would eat the fruit must climb the tree = без труда нет плода; diligence is the mother of good luck; no cross, no crown; no pains, no gains = без труда нет плода;

– *коллективизм*: many hands make light work = когда рук много, работа спорится; pull together in double harness (work in harness) = работать рука об руку, действовать совместно, заодно; bear a hand (lend a hand) = помогать, принимать участие в работе;

– *изнурительность*: hold (keep) one's (sb's) nose to the grindstone = не давать себе (кому-л.) ни отдыху ни сроку, заставлять работать без отдыха; chained to the oar = занятый тяжелым, изнурительным трудом; slave one's guts out = «надрывать кишки», работать как вол, работать до изнеможения; hit on all six = стараться изо всех сил, работать как заведенный, вкалывать; work like a horse (like a navy, nigger, slave) = работать как каторжный, трудиться до изнеможения; break stones = выполнять тяжелую работу; work oneself to the bone = работать не покладая рук, не разгибая спины, работать до изнеможения;

– *энтузиазм, энергичность*: make the sparks fly = работать с огоньком, так что небу жарко станет; work at high pressure = работать энергично, изо всех сил; put some ginger into sth = работать с огоньком, с воодушевлением; be a demon for work = работать с азартом, с увлечением;

– *занятость*: as busy as a bee (*амер.* busy as a cockroach on a hot stove или as a one-armed paperhanger) = очень занятый, трудолюбивый как пчелка; have one's hands full = не иметь свободной минуты, хлопот полон рот; burn the candle at both ends = не щадить себя, трудиться не покладая рук.

Общественное мнение создает ценностные стереотипные установки полезности труда и *неодобрение бесполезности* усилий человека в достижении цели: a labour of a Sisyphus = тяжелый и бесплодный труд, а также когда работа выполняется *небрежно, в полсилы*: work at low pressure = работать вяло, с прохладцей; do sth by halves = делать что-л. наполовину, небрежно, кое-как; lie down on the job = работать спустя рукава.

В стереотипное представление о труде в обоих языках входит и идея о том, что не ошибается тот, кто ничего не делает = he that never climbed, never fell; и что умения приходят с опытом = in doing we learn; и что если взялся за дело, то его нужно делать хорошо = what is worth doing at all is worth doing well; и идея о том, что жизнь человека – в труде: every day is not Sunday = не всё коту масленица; и что человек должен зарабатывать на жизнь, а не даром есть свой хлеб: earn one's crust; зарабатывать честным трудом: earn (make) an honest penny.

Как следует из приведенных примеров, основные ценностные стереотипы представления концепта «труд» в основном совпадают в двух языках, хотя и образные ассоциации, связанные с этим концептом, варьируются. Так, например, в русском языковом сознании тяжелый труд связывается не только с образом пота, как в английском языке, но и с образом спины, горба, хребта:

ломать/гнуть хребет/спину; работать не разгибая спины. Постоянная занятость вызывает ассоциации как с трудолюбивой пчелой, так и с чисто русским образом игрушки волчок: вертеться волчком и с образом белки в колесе. Различные образы ассоциируются в языковом сознании русских и англичан с результатами труда. В русском языке «любишь кататься, люби и саночки возить» и «не всё коту масленица» связаны с идеей получения удовольствия и его кратковременности, в для англичан же удовольствие наступает только в результате осуществления физической работы, после которой можно получить удовольствие: *he that will eat the kernel must crack the nut; he who would search for pearls must dive below; he that would eat the fruit must climb the tree.* Труд бесполезный, бесплодный в обоих языках ассоциируется с мифологическим образом Сизифа, помимо этого, в русском языке бесполезный труд связывается также с образом обезьяны из одной из басен: *мартышкин труд.*

Трудом люди зарабатывают на жизнь, которая у русских связывается с образом хлеба: зарабатывать на кусок хлеба; не даром есть свой хлеб, а у англичан она ассоциируется с солью: *earn one's salt.* Интересные ассоциации проявляются в русской поговорке «не боги горшки обжигают», не имеющей английских соответствий, в которой есть ассоциация с человеком, который, если захочет, может выполнить любую работу, какой бы сложной она ни была.

Таким образом, концепт «труд» широко представлен во фразеологических системах русского и английского языков. Он актуализирует основные ценностные стереотипы, входящие в ядро языкового сознания этих языков, национально-культурное своеобразие концепта «труд» проявляется на уровне стереотипов образов и стереотипных представлений о труде, входящих в ассоциативно-образное основание фразеологизмов.

Литература

1. Залевская А.А. *Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр.* – М.: Гнозис, 2005.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* – М.: Едиториал УРСС, 2002.
3. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М., 2003.
4. Теля В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* – М., 1998.

УДК 81- 14.2

Уланова С.Б.

Современные подходы к изучению грамматической семантики

Abstract: *the present-day interest in grammatical semantics is based on traditional interest in grammatical meaning and on viewing language as a cognitive process. In the article different approaches to grammatical semantics are described, the anthropocentric nature of grammatical semantics is revealed.*

Keywords: *grammatical semantics, cognitive approach, cognitive-communicative paradigm*

В современном языкознании, как в России, так и за рубежом, отчетливо наметились новые тенденции в изучении языка, который анализируется с точки зрения человеческого фактора, как ключ к процессам человеческого мышления и познания действительности. Теория значения в естественных языках, семантика, семасиология, находятся в центре лингвистических исследований. На сегодняшний день в лингвистике значение по-прежнему изучается на разных уровнях: морфологическом, лексическом, синтаксическом, а также на уровне высказывания, текста и дискурса, но с новых перспектив.

Из постепенного ухода от формального понимания предмета грамматики, из традиционного интереса к грамматике, к грамматическому значению, с одной стороны, и из отношения к языку как когнитивно-процессуальному явлению, с другой, вырастает интерес к грамматической семантике, которая в настоящее время по праву трактуется как одна из версий когнитивной грамматики. Этим и определяется актуальность постановки вопроса о грамматической семантике.

В настоящей статье проводится краткий обзор теоретических исследований в области грамматической семантики в ракурсе когнитивно-дискурсивного подхода.

Как известно, функциональный и когнитивный подходы в лингвистике тесно взаимосвязаны. Когнитивизм, рассматривающий язык как неотъемлемую часть процесса познания, отражающего взаимодействие функциональных, коммуникативных, культурных и психологических факторов, явился продолжением функционализма. В настоящее время большинство исследований в лингвистике осуществляются с позиций когнитивно-дискурсивной парадигмы. По словам Л.А. Манерко: «Качественно новый уровень исследования, учитывающий ментальные принципы, характеризующие природу языка, и единую когнитивную методологию изучения явлений когниции и дискурса, обеспечивают иной ракурс видения в объяснении языкового материала» [13. С. 18].

Семантические исследования в рамках когнитивного подхода расширили традиционное понимание категоризации и концептуализации в языке. В русле когнитивной лингвистики выделились грамматические концепции и грамматические модели описания языков, ориентированные, прежде всего на рассмотрение языковых единиц в их непосредственной связи с мыслительной деятельностью человека. Мышление, восприятие, внимание, память становятся ключевыми понятиями при объяснении таких понятий как грамматическая форма, значение, категория. Работы Дж. Лакоффа, Ч. Филлмора, У. Чейфа в области семантики явились основополагающими для когнитивной грамматики. В ракурсе когнитивного подхода одной из задач грамматической семантики является сопоставление языковых выражений с их семантическими репрезентациями в сознании человека с целью описать значение. В связи с чем выдвигался целый ряд моделей семантического

описания языка, к которым можно отнести большинство семантических школ, теорий и конкретных исследований как в России, так и за ее пределами.

В 90-е годы XX века американский лингвист Р. Лангаккер разработал теорию когнитивной грамматики [12]. По его утверждению, грамматические категории имеют прототипическую структуру, не являются самостоятельной формальной системой, а предполагают организованную и общепринятую символизацию концептуального содержания. При этом под концептуализацией понимаются новые знания и устоявшиеся концепты, чувственный, моторный и эмоциональный опыт, знание природного, социального и лингвистического контекстов, специально разработанная система знаний и т.д. Любой анализ грамматических единиц, согласно концепции Р. Лангаккера, обязательно предполагает учет семантического содержания. Новизной его концепции, безусловно, явилась идея об отказе от автономности в грамматике. Однако важно подчеркнуть, что для русского языкознания этот тезис абсолютно не нов. Отечественная англистика всегда исходила из того, что грамматическое и лексическое в слове нераздельно связаны (труды В.В. Виноградова, О.С. Ахмановой, А.И. Смирницкого, О.В. Александровой и др.). При изучении грамматики необходимо учитывать ее взаимодействие с законами и правилами звуковой и лексической организации языка.

Одной из центральных фигур в исследовании проблем когнитивной грамматики, безусловно, является американский лингвист Л. Талми. Его работы посвящены соотношению грамматики и познания, взаимодействию грамматических и когнитивных категорий, выявлению семантической специфики грамматического значения. Ученый понимает грамматику как фактор, «определяющий концептуальную структуру в языке как одной из когнитивных систем» [14. С. 90]. Исследование Л. Талми показало, что грамматические значения отражают не те или иные фрагменты мира, а структуру таких фрагментов с позиции говорящего, обеспечивая «... образно говоря, скелет или строительные леса для концептуального материала, выражаемого лексически» [14. С. 92].

Было доказано, что семантическая основа грамматического описания играет важную роль. Так, А. Вежбицкая напоминает, что «... грамматика на самом деле составляет концентрированную семантику: она воплощает систему значений, рассматриваемых в данном конкретном языке как особенно важные, действительно сущностно необходимые при интерпретации и концептуализации действительности и человеческой жизни в этой действительности» [3. С. 44]. А. Вежбицкая еще раз убедительно показывает, что граница между семантикой грамматики и семантикой лексики может быть проведена лишь с большой долей условности, поскольку объяснение грамматической сочетаемости строится, прежде всего, на введении лексических классов и категорий.

В российской науке последнего десятилетия идеи когнитивной семантики развивают в различных областях А.Н. Баранов, Е.Г. Беляевская, Н.Н. Болдырев, Д.О. Добровольский, Е.С. Кубрякова, А.В. Кравченко, Л.А.

Манерко, Е.В. Рахилина и др. Рассмотрим, как развивались взгляды на проблемы грамматической семантики и грамматической категоризации в отдельных работах.

Реальный вклад в становление и развитие идей когнитивной науки в нашей стране внесла Е.С. Кубрякова своими публикациями по данной проблематике, организацией международных конференций по когнитивной лингвистике [11], выходом в свет журнала «Вопросы когнитивной лингвистики». Фундаментальные работы Е.С. Кубряковой «Части речи с когнитивной точки зрения» и «Язык и знание» сыграли важную роль для развития идей грамматической семантики, так как в них автор исследует грамматические явления с позиций когнитивизма и функционально-дискурсивного подхода. Перспективным для грамматического исследования является введение в него дискурсивных характеристик, к которым относятся в первую очередь «референциальные признаки лексем».

Работы Т.А. Комовой, изучающие функционирование аналитических форм английского глагола при отрицании, явились важным этапом в развитии морфологических исследований [5, 6]. В них автор рассматривает морфонологические особенности выражения отрицания в предикативных формах глагола, их стилистическую маркированность в зависимости от особенностей функционального стиля, а также проводит анализ материала современного английского языка с использованием просодического и категориального методов изучения нейтральных и модально окрашенных единиц глагольной синтагматики. В другой своей работе «Модальный глагол в языке и речи» Т.А. Комова анализирует и детально изучает возникновение, особенности развития в разные периоды истории английского языка и современное функционирование глаголов *shall* и *will* и раскрывает на примере предикативных форм выражения модальности, как грамматическое, лексическое и лексико-фразеологическое взаимодействуют в языке [8]. В данных исследованиях автор убедительно показывает, что грамматическая форма есть результат такого рода взаимодействия, и в ней в полной мере представлен богатейший семантический потенциал.

Функционально-семиологическому принципу исследования языковых явлений следует Н.Н. Болдырев, последовательно развивая при этом идеи когнитивной лингвистики в своих работах. В своем учебном лекционном курсе по когнитивной семантике автор рассматривает явление грамматической категоризации, которое определяется им как «объединение слов в различные категории по лексико-грамматическим и грамматическим значениям» [2. С. 95]. Наряду с категориями-классами слов Н.Н. Болдырев предлагает выделять и категории-параметры, к которым он относит грамматические категории, «являющиеся результатом объединения грамматических форм». В свете когнитивного подхода, лексическая и грамматическая категоризация рассматриваются автором скорее как механизмы, слаженная работа которых заставляет слово адекватно функционировать в дискурсе.

Проблемы представления знаний в языке рассматриваются в работе А.В. Кравченко «Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации» [9]. Автор затрагивает вопросы структуры и типов знания, представленного в языковой системе, и во многом его идеи соотносятся с работами А. Вежбицкой [3] и Е.С. Кубряковой [10]. На материале русского языка автор исследует, как восприятие человеком пространства и времени отражается в языке.

Отметим, что видение мира человеком, концептуализация бытийных сущностей фиксируются в элементах грамматического строя языка. В грамматике отражены фундаментальные понятия, категории восприятия мира: временная, пространственная локализация, дейктическая ориентированность. В целях нашего исследования необходимо отметить, что антропоцентричность, или антропоморфизм, как когнитивный аспект грамматических категорий, может становиться ключевым в грамматической семантике, поскольку от того, как наблюдатель видит объект, событие, ситуацию, зависит и то, так он фиксирует свое восприятие в языке, в том числе на грамматическом уровне.

Монография Д.А. Штелинга «Грамматическая семантика английского языка. Человеческий фактор в языке» [15] стала принципиально важной для становления грамматической семантики как самостоятельного направления исследования. В центре внимания книги оказывается семантическая структура языка, «которая пронизана Человеком», и которая базируется на противопоставлении двух сфер – сферы субъективного и объективного. В грамматическом строе это противоречие, по словам Д.А. Штелинга, скрыто от прямого наблюдения в силу абстрактного характера грамматики, вследствие чего не всегда учитывается, и потому требует специального раскрытия. С очень четко обоснованной необходимостью функционального подхода к изучению языка, с позиций человеческого фактора в языке Д.А. Штелинг рассматривает грамматическую систему, грамматические категории, исследует различные аспекты грамматической организации речи, при этом впечатляет широта охвата семантического описания грамматических явлений

Как видим, в конце XX века грамматика изучается с позиций когнитивно-коммуникативной парадигмы, и как следствие акцент в исследованиях переносится на семантическую сферу грамматических явлений. Как пишет Д.А. Штелинг: «... при изучении грамматической системы и структуры языка следует исходить из его назначения как средства общения говорящего со слушателем, а также из признания глубокого проникновения законов и механизмов человеческого мышления в ткань языка, в том числе и в его грамматическую структуру» [15. С. 4].

Когнитивно-дискурсивная парадигма знания отражается и в последних теоретических и практических грамматиках. Фундаментальная грамматика английского языка «Longman Grammar of Spoken and Written English» явилась поистине квинтэссенцией грамматической науки конца XX века [16]. Она отражает и строится на основных принципах, доминирующих в лингвистике и в частности в грамматике. Грамматика базируется на корпусных данных, а

именно Longman Spoken and Written Corpus, которые в свою очередь относятся к четырем основным регистрам: устной речи (английской и американской), художественной литературы, газетных публикаций и научной прозы. Авторы «Грамматики» говорят о том, что не существует некоей общей модели употребления («a general pattern of use») применительно к языку вообще и к английскому языку в частности. Грамматисты постулируют тезис о том, что каждый регистр языка обладает присущими только ему одному структурами, обусловленными определенными коммуникативными задачами. Обогащение языкового материала дискурсивными данными ведет к появлению в структуре грамматик новых разделов, напрямую связанных с дискурсом. С одной стороны, дискурс рассматривается в книге сквозь призму грамматики, а с другой стороны, показано, как грамматика функционирует, «живет» в дискурсе, или иными словами, грамматика раскрывается в реальном, живом дискурсивном употреблении. Цель авторов данной «Грамматики» показать, что различные типы дискурса могут быть охарактеризованы различным набором грамматических элементов и как, в свою очередь, дискурсивное употребление раскрывает природу грамматических элементов.

Проведенное исследование показало, что понятие грамматическая семантика по-разному интерпретируется представителями различных школ и направлений, и методики ее изучения различны. В общесемасиологических, или семантических работах затрагиваются проблемы более общего или широкого характера, например, описание естественного языка с помощью семантического метаязыка, и здесь грамматическая семантика служит целям раскрытия основных законов, на которых этот семантический метаязык строится. В грамматических работах изучаются отдельные грамматические значения, содержательный аспект грамматических категорий и грамматических форм. Важно, что идея семантической наполненности грамматики очевидна и не требует доказательств.

Вместе с тем, такие понятия как речевая ситуация и контекст, текст и дискурс становятся важными при изучении грамматической семантики. Все чаще грамматические исследования строятся на корпусах языковых данных, на дискурсивных аспектах, при этом учитываются ситуативные контексты, реальные условия употребления языка.

Литература

1. *Александрова О.В. Когнитивная функция языка в свете функционального подхода к его изучению / Когнитивные аспекты языковой категоризации: Сб. науч. тр. / Под ред. Л.А. Манерко. – Рязань, 2000. – С. 151–153.*
2. *Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов, 2001 – 123 с.*
3. *Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М., 1999. – 778 с.*
4. *Категоризация мира: пространство и время: Материалы науч. конф. / Под ред. Е.С. Кубряковой, О.В. Александровой. М.: МГУ, 1997. – 169с.*

5. Комова Т.А. Взаимодействие лексического, грамматического и лексико-фразеологического выражения отрицания в предикативных формах в современном английском языке: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1989. – 50с.

6. Комова Т.А. Категория отрицания в системе грамматических морфологических категорий английского глагола. – М.: МГУ, 1985. – 91 с.

7. Комова Т.А. Лексическая и грамматическая морфология / Методы лингвистических исследований (на англ. яз.) / Под ред. О.В. Александровой и Т.Б.Назаровой. – М.: МГУ, 1988. – с.68-88.

8. Комова Т.А. Модальный глагол в языке и речи. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 140с.

9. Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1996. – 160 с.

10. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., Языки славянской культуры, 2004. – 555с.

11. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М., 1997. – 327с.

12. Лангаккер Р.У. Когнитивная грамматика. – М., 1992. – 55 с.

13. Манерко Л.А. Основы концептуального интегрирования ментальных пространств / Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования. Сб. науч. тр. / Под ред. Л.А. Манерко. – Рязань, 2002. – С. 17–29.

14. Талми Л. Отношение грамматики к познанию // Вестник МГУ. Филология. – 1999. №№ 1, 4, 6. – с. 91-115, 76-105, 88-121.

15. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: Учебное пособие. – М.: МГИМО, 1996. – 254 с.

16. Longman Grammar of Spoken and Written English / Ed. By D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, E. Finegan. – Longman, 2000. – 1204 p.

Раздел 4. Семантический подход Section 4. A Semantic Approach

УДК 81-11

Андреева Г.Б.

Грамматические мифы и их разоблачение

Abstract: *Grammar Day is celebrated on March 4. Designated in 2008, the Grammar day was established by the Society for the Promotion of Good Grammar. For prescriptivists it's a day to set aside everyday English and follow special rules that have nothing to do with how people actually talk or write, for they honor their language and its rules, which help people communicate clearly with each other. For descriptivists it's time to dig through the archives again and pull out some grammar myths to be debunked. According to descriptivists these grammar rules – or myths, as they call them – are viewed as signs of high culture and linguistic erudition, but the truth is that they are far from the truth, and are at best harmless.*

4 марта весь англоязычный мир отмечает День грамматики. Этот праздник был учрежден в 2008 году при содействии Общества по сохранению чистоты английского языка. В настоящее время это общество состоит из 20000 членов, многие из которых являются ведущими специалистами в области грамматики английского языка. Необходимо отметить, что большинство членов этого общества придерживаются прескриптивного подхода к изучению и употреблению грамматики. Однако приверженцы

дескриптивного подхода также сочли необходимым составить свое представление в обществе, доказывая точку зрения, что язык всегда отражает реальную ситуацию в обществе и должен развиваться самостоятельно, без вмешательств с чьей-либо стороны.

Для прескриптивистов день грамматики – это еще одна дополнительная возможность обратить внимание всего англоязычного мира на необходимость соблюдения грамматических норм. Прескриптивисты по-настоящему озабочены перспективами развития английского языка. По их мнению, язык необходимо оберегать и бороться за чистоту языка всеми доступными средствами. Прескриптивисты предсказывают, что если носители английского языка не будут придерживаться установленных правил, то уже в ближайшее время, английский язык перестанет быть языком межнационального общения, так как люди, говорящие на английском языке просто перестанут понимать друг друга. Дескриптивисты с уважением относятся к позиции прескриптивистов, однако они убеждены, все изменения в языке не только не наносят ущерб, но и обогащают английский язык. В связи с этим, свою задачу в День грамматики они видят в разоблачении мифов, касающихся употребления грамматических норм. Ежегодно они публикуют опровержения 10 подобных мифов. Приведем примеры некоторых из них.

1. You can use *that* in relative clauses with people. В современном английском языке такие фразы как *the people that I know*, используются гораздо чаще, чем *the people who(m) I know*.

2. 10 items or less lines are perfectly fine, grammatically speaking. Правило, гласящее, что *less* может употребляться только с неисчисляемыми существительными, едва ли когда-либо соблюдалось в английском языке, зачем тогда настаивать на том, чем всегда пренебрегали.

3. Different than is perfectly acceptable. Безусловно, существуют аргументы в поддержку употребления *different from*, однако вся классическая литература доказывает, что *different than* имеет право на существование.

4. Slow is an adverb. Возникает вопрос: почему Шекспир, Мильтон и Теккерей употребляли *slow* в качестве наречия, а в современном английском языке в этом качестве может выступать только форма *slowly*.

5. You can eat *healthy* food. Употребление слова *healthy* со словом *food* на протяжении 300 лет считалось уместным, до тех пор, пока американский лингвист Альфред Айерс в своем труде *The Verbalist* не заявил о невозможности употребления слова *healthy* в значении «способствующий хорошему здоровью». По его мнению, слово *healthy* может употребляться исключительно в значении «здоровый» о человеке, а со словом *food* необходимо употреблять слово *wholesome*, или, в крайнем случае, *healthful*.

6. I'm good is good. На вопрос *How are you?* современное поколение дескриптивистов непременно ответит *I'm good*, так как *I'm well* по их мнению не только не является единственно правильным ответом на этот вопрос с

точки зрения грамматики, но и ограничивает их ответ только состоянием здоровья, тогда как ответ *I'm good* совмещает хорошее здоровье и хорошее расположение духа.

7. There is nothing wrong with anyways. Безусловно, форма *anyway* является для нас вполне привычной, однако ее можно считать исторической случайностью. У *anyway* есть компаньоны с окончанием *-s*, такие как *sometimes* и *always*, поэтому форма *anyways* не может считаться грамматически неправильной.

8. Alright is all right. По аналогии с *already* и *although*, на протяжении столетий написание *alright* считалось приемлемым, так почему сейчас отказываться от того, что сложилось исторически.

9. Gender-neutral language isn't bad language. Употребление таких слов как *spokesperson*, *chairperson*, *police officer* вместо *spokesman*, *chairman*, *policeman* не наносят никакого ущерба английскому языку, а наоборот снимают вопросы политкорректности. Безусловно, в этом вопросе нельзя идти на поводу у феминисток и доводить дело до абсурда, превращая *human* в *huperson*, *humanity* в *hufemity*, а *history* в *herstory*.

10. Singular they is standard English. Употребление *they* в единственном числе, без уточнений к какому полу принадлежит упомянутая личность, также может считаться более политкорректной формой. Даже президент США Барак Обама, комментируя действия полиции, заявил "... the Cambridge police acted stupidly in arresting *somebody* when there was already proof that *they* were in *their* own home.", тем самым не раскрывая тайны следствия, даже что касается пола преступника.

Подводя итоги Дню грамматики, можно сделать вывод, что дескриптивизм и прескриптивизм будут конкурировать всегда, пока есть лингвистика. Весь опыт истории нашей науки показывает, что в ней сосуществует и то, и другое. При этом ход истории лингвистики напоминает движение медленно раскачивающихся качели. Примерить два враждующих лагеря невозможно. Периоды временных побед дескриптивизма сменяются периодами временных побед прескриптивизма, и наоборот. Но, быть может, именно это противостояние делает такие праздники, как День грамматики особенно интересными как для ученых-лингвистов, так и для всех людей, говорящих на английском языке.

УДК 811.112.2

Кошкина Е.Г.

К вопросу об основных тенденциях развития лексико-семантической системы современного немецкого языка

Abstract: *The following article is an abstract concerning issues of language development representing a process of language evolution, its main tendencies, grounds and vital points. Main development trends of German lexical system and types of meaning variations in particular are going to be described in more detail.*

Keywords: *language evolution, evolution forces, lexical-semantic system of the German language, development trends of German lexical system, types of semantic development*

Язык может быть определен как исторически развивающееся явление, как объект, который никогда не бывает и не может быть абсолютно устойчивым, как динамическая система, находящаяся в каждый данный момент своего существования в состоянии относительного равновесия.

Процесс языкового развития, обозначаемый в специальной литературе также терминами эволюция, совершенствование, прогресс, дрейф языка, происходит по определенным законам, понимаемым как постоянные и закономерные **тенденции**. К.-Э. Зоммерфельд понимает тенденции языкового развития как изменения, различные по своей природе, но действующие одновременно и однонаправлено, охватывающие несколько периодов языковой истории и продолжающиеся в настоящий момент. Их результат – изменение нормы языка и его системы [14. С. 5-7]. Их цель – *совершенствование языка*, абсолютный прогресс, выражающийся, прежде всего, в приспособлении языка к усложняющимся формам общественной жизни и вызываемым ими новым потребностям общения, в частности, стремлением сделать коммуникацию более эффективной.

Развитие науки, техники, общечеловеческой культуры, постоянное проникновение в тайны окружающего мира и увеличении сведений о нем, усложнение форм жизни людей и установление новых отношений между ними – все это вызывает к жизни большое количество новых понятий, ведет к увеличению функций языка и расширению его стилистической вариативности [4. С. 159-160].

Однако, несмотря на разнообразие причин, вызывающих языковые изменения, им всем присуща одна примечательная особенность. Наряду с тенденцией к изменению языка и совершенствованию его системы здесь постоянно прослеживается мощная тенденция к сохранению языка в состоянии коммуникативной пригодности, которая нередко сказывается в противодействии начинающимся преобразованиям. Всем процессам перестройки в языке обычно противостоят своеобразные процессы торможения, направленные на закрепление и консервацию имеющихся языковых средств и препятствующие наступлению резких перемен. Отсюда особые темпы развития языка, не одинаковые для разных участков его строя – фонетики, лексики, грамматики и т. п.; отсюда большая или меньшая подверженность изменениям на разных уровнях.

Развитие языка протекает как борьба двух противоположных тенденций – за сохранение и стабилизацию существующей системы языка, с одной стороны, и за ее адаптацию, преобразование, совершенствование, с другой.

А. Мартине пишет, что «язык изменяется под давлением изменения нужд коммуникации в постоянном конфликте с экономией усилия, с одной стороны, и с традицией – с другой» [7. С. 451]. Итак, объяснение

изменчивости языка связано с тем, что язык существует и развивается как целенаправленная функционирующая система. Язык изменяется, – подчеркивает Э. Косериу, – «чтобы продолжать функционировать как таковой» [7. С. 156]. Изменения надлежит рассматривать, таким образом, как прямое следствие главной функции языка – служить средством коммуникации.

Свойства языка, являющиеся, по мнению Б.А. Серебренникова наиболее важными для понимания его развития:

1. Особый характер взаимодействия со средой.
2. Особый характер взаимодействия между составными частями системы.
3. Относительная автономность отдельных звеньев системы в процессе ее общего преобразования.
4. Существование «скрытых параметров», недоступных прямому наблюдению.
5. Относительная независимость внутренней структуры системы от ее вещественного субстрата.

Первая особенность развития языка касается характера его взаимодействия со средой. Как и любая другая сложно-динамическая система, язык не просто формируется средой, но вступает с ней в многосторонние и разнообразные отношения. Он не отражает пассивно всех воздействий окружающей среды, но относится к ним избирательно.

Язык не реагирует, например, непосредственно на целый ряд изменений в экономическом или социально-политическом устройстве того общества, которое он обслуживает. Однако, такие факторы в развитии общества, как изменение контингента носителей данного языка, или контактирование народов, или распространение просвещения находят обычно отражение в истории языка и служат конкретными причинами наблюдающихся в нем изменений.

Сущность второй особенности заключается в том, что хотя язык в целом сохраняет свою составленность из вполне определенных обязательных частей, или компонентов (фонетики, лексики, грамматики и т. п.) конкретное соотношение этих частей и характер зависимости между ними на протяжении истории языка не остается неизменным.

Функционирование и развитие языка всегда достигается за счет согласованного взаимодействия между отдельными частями, системы – уровнями, или ее подсистемами, и языковыми единицами, а также за счет распределения функций между ними. Характер такого согласования тоже меняется.

Третья особенность развития языков заключается в независимости общей перестройки языка от частных сдвигов.

Изменение единицы языка, как определенного элемента (или члена) системы, не может не отразиться на строении языка или на строении отдельных его звеньев.

Утверждать обратное – значило бы опровергать самый тезис о языке как определенным образом организованной системе, где все взаимосвязано. Изменение члена системы в любой области языка отзывается на всей системе. С другой стороны, изменения, имеющие частный характер, т. е. не касающиеся, строго говоря, элементов системы, системы как таковой не затрагивают. Язык, таким образом, характеризуется способностью по-разному реагировать на разные типы изменений и на перестройку, осуществляемую внутри разных участков его строения.

Важно также отметить, что чем от большего количества элементов зависит устойчивость системы, тем меньшим является возмущающее воздействие на всю систему изменение каждого отдельного элемента.

В связи с описанными свойствами языка некоторые исследователи справедливо указывают на то, что общий системный принцип организации языка не исключает известной независимости системы в целом от перестройки внутри частных ее подсистем и вполне определенной автономности последних. Это означает, что и развитие их может происходить по своим собственным внутренним законам, т. е. в той или иной мере обособленно друг от друга.

Есть, однако, другая точка зрения, опирающаяся на *закон обратной пропорциональной связи* стабильности подсистемы и числа ее элементов. В качестве примера сторонники такого подхода рассматривают ярус фонем, обладающий минимальным количеством единиц, и являющийся поэтому предельно стабильным. В противоположность ему лексический ярус, насчитывающий сотни тысяч единиц, отличается максимальной подвижностью.

Четвертая особенность языкового развития – наличие скрытых и невыявленных причин языкового изменения. Уже само существование так называемых спонтанных изменений заставляет предположить, что в развитии языка наличествуют некие скрытые параметры, не только вызывающие те или иные изменения, но и меняющие характер протекания и направление начинающихся сдвигов.

Пятой важной особенностью языкового развития является известная независимость структуры языка от того вещественного субстрата, в который она воплощается, т.е. одна и та же структура может реализоваться с помощью множества разных вещественных субстратов. Иначе говоря, структура языка оказывается способной оставаться инвариантной по отношению к тем элементам, которые ее выражают и которые сами могут испытывать в это время довольно значительные изменения.

Факторы эволюции языка

Мнения относительно факторов эволюции языка представлены тремя различными точками зрения.

Первая из них заключается в том, что все изменения в языке обусловлены экстралингвистическими причинами, в первую очередь условиями существования того общества, в котором бытует язык. Иногда подобная прямолинейная концепция модифицируется в том смысле, что ее

сторонники, признавая возможность выявления ряда внутренних причин эволюции, полагают вместе с тем, что даже за этими внутренними причинами стоят экстралингвистические факторы.

Вторая крайняя точка зрения защищается теми, кто считает, что в любых изменениях языка все вызывается исключительно внутренними причинами. Разновидностью данной концепции являются также теории, согласно которым все экстралингвистические импульсы, хотя они, быть может, и имеют место, не должны рассматриваться в пределах лингвистики.

Принимая обе точки зрения, следует, однако, исходить из тезиса о двусторонней зависимости эволюции языка от факторов внешних и внутренних. Практически не всегда бывает легко отнести ту или иную причину к одной из указанных категорий, так как при более тщательном исследовании может оказаться, что причиной данного языкового изменения является целая цепь следующих друг за другом причин одного порядка, или, напротив, сложное переплетение многих причин разного порядка. Однако в большинстве случаев непосредственная основная причина выступает более или менее отчетливо. Эта причина и создает импульс, под влиянием которого и происходит языковое изменение. Если причина не может быть усмотрена в самом языковом механизме и лежит за пределами его сферы, она может, соответственно, квалифицироваться как внешняя.

К **внешним** причинам относится вся совокупность необычайно разнообразных импульсов, идущих из окружающей язык среды и связанных, прежде всего, с особенностями исторического развития общества, переселениями и миграциями, объединением и распадом речевых коллективов, изменением форм общения, прогрессом культуры и техники.

Сюда же, по мнению К.-Э Зоммерфельда относится нормирующая и направленная на повышение языковой культуры деятельность (*Sprachpflege*)

Выше названные факторы Зоммерфельд называет движущей силой всех изменений в языке („*Motor der sprachlichen Bewegungen*“)[14. С. 12].

К причинам внутреннего порядка принадлежат различные импульсы, возникающие в связи с целенаправленной тенденцией к усовершенствованию существующей системы языка. Это тенденции, направленные на приспособление языкового механизма к физиологическим особенностям человеческого организма, тенденции, обусловленные необходимостью улучшения самого языкового механизма, тенденции, вызванные необходимостью сохранения языка в состоянии коммуникативной пригодности и т. п. К внутренним факторам К.-Э.Зоммерфельд относит фактор языковой экономии, следствием чего является образование многосложных слов и сокращений. Группу внутренних факторов дополняют те, которые возникли вследствие стремления языковой системы к более рациональному ее использованию, что проявляется, например, во все более частом использовании слабого спряжения [14. С. 15].

Анализируя развитие языка, нельзя не остановиться на интереснейшем взгляде А. Бера (*Jochen A. Bär*), который, соглашаясь с тем, что эволюция языка на каждом определенном этапе развития имеет свои особенности,

предлагает рассмотреть временной промежуток с начала 50-гг. до нашего времени как отдельную стадию в развитии языка.

Произошедшие во второй половине 20 в интеграционные процессы обусловили последовавшие затем изменения в языке, явившиеся также логичным следствием развития средств массовой информации, рекламы, интернета. В связи с последним говорят о зарождении особенного компьютерного языка, кибер-языка, или кибер-сленга. Причем речь идет не только об особом употреблении лексических единиц, а о совершенно новом типе текста со специфическими морфологическими и синтаксическими структурами (напр. „ganzliebundverführerischguck“, свидетельство перехода языка к инкорпорирующему /полисинтетическому типу), с особенными формами вежливого обращения.

На развитии современного немецкого языка сказываются многочисленные (и не только на лексическом уровне) заимствования из английского. Его влияние становится ощутимым уже в 19 веке, значительно усиливается в 20 веке, в новом тысячелетии он становится объектом и средством культурной идентификации. Но предположительно через сто, сто пятьдесят лет «наплыв англицизмов» прекратится, причиной тому, по всей вероятности, станет процесс антиглобализации.

Несомненное влияние на развитие современного языка оказывает процесс интеграции европейских стран, который делает возможным не только более частые выезды за границу, но активное участие в жизни другой страны, что расширяет духовный горизонт языкового сообщества.

Й.А. Бэр считает, что следствием такой политической интеграции будет культурное, а значит и языковое родство стран („kulturelle Affinität ... Diese Affinität ist nicht zuletzt auch eine sprachliche“). Следствием последнего может быть потеря немецким языком уже в обозримом будущем своей идентичности. Чтобы этого не случилось необходимо сохранить языковое многообразие и самостоятельность.

Еще одна ярко выраженная тенденция в развитии современного языка – сглаживание различий, во-первых, между региональными вариантами (диалектами) и литературным языком, во-вторых, между письменным и разговорным вариантом языка и, в-третьих, между языком разных стилистических уровней.

Сглаживание различий между языком различных стилистических уровней проявляется в отказе от стилистически возвышенного варианта, с одной стороны, и придание некоторым разговорным вариантам, «нейтрального статуса», т.е. некоторые лексические единицы, которые до недавнего времени считались неприличными, постепенно перешли в «разряд приличных». Это становится возможным, например, благодаря расширению значения слова, как это произошло с прилагательным *geil*, употреблявшимся до начала 80-х гг. исключительно в значении «voll sexueller Begierde», и получившим в молодежном языке значение «здорово, супер, класс».

По мнению Й.А. Бэра, названные тенденции будут и дальше не менее активно проявлять себя в языке, а в особенности проникновение разговорного языка в область письменной речи.

Самой восприимчивой сферой для всякого рода иноязычных влияний является лексика. Словарный состав каждого языка отражает все изменения, совершающиеся в жизни данного народа, особенности его быта, хозяйственного уклада, исторической жизни, социального расслоения и т. д.

В качестве основных тенденций развития словарного состава Зоммерфельд рассматривает его расширение и сужение. Первое возникает вследствие возникновения потребности в ликвидации «назывных пустот» (*Benennungslücken*) в замене уже существующего понятия новым, появившемся в языке в процессе словообразования, фразеологизации, заимствования из другого языка, изменения значения (*die semantische Neuentwicklung eines vorghandenen Formativs, Neosemantismus*).

Рассматривая устойчивые и неустойчивые элементы древневерхненемецкой лексики, Н.М. Минина полагает, что утрата слов в диахронии связана с исчезновением обозначаемых понятий, с заменой слов их синонимами, со стремлением ликвидировать омонимичность некоторых слов [5. С. 127-128].

Еще одна тенденция, проявляющаяся в языке во все периоды его развития – архаизация. Это – устаревание и выпадение некоторого количества слов. Это может быть обусловлено экстралингвистически: отпадает необходимость существования лексемы как дескрипции вследствие потери денотатом его изначальной актуальности – денотат становится коммуникативно нерелевантным. Например, двн. (*dvn. málbaum* «пограничное дерево»), двн. *málstein* граница как «количественное обозначение территории», свн. *burgfriede* «территория города, в пределах которой действует правовая защита».

Архаизация – результат не только того, что устарело то или иное понятие, которое они выражали, но это следствие возникновения в языке и проникновение в него извне синонимов. Например, двн. *marcha*, двн. *gisceid* в значении «граница» были вытеснены славянским заимствованием *granica*.

Результатом архаизации не всегда является исчезновение слова из словарного состава языка. Многочисленны случаи «нового» употребления архаизма в составе сложного слова, употребляемого в составе фразеологизма (например, *Fersengeld geben* – удрать, дать тягу; *Schindluder treiben* – издеваться, глумиться).

Что касается многочисленных заимствований в языке, то их употребление в языке зачастую сопровождается изменением (расширением / сужением значения)

Другие тенденции развития словарного состава, рассматриваемые Зоммерфельдом – появление в литературном языке лексических элементов из других форм существования языка: диалекта и в большей степени разговорного варианта, что находит свое выражение в тенденции демократизации языка (*Tendenz der Demokratisierung*). Эта тенденция

настолько ярко выражена, что ученые предлагают ввести в научный обиход термин «Alltagliterarursprache».

Что касается диалектов, то, по мнению Зоммерфельда, они все больше и больше подвергаются воздействию и постепенному вытеснению разговорным и литературным языком, причем происходит это в два этапа. Первый: признаки диалекта нейтрализуются, в результате чего в языке формируется пласт лексики, обладающей большей социальной и территориальной значимостью и, соответственно, используемой за рамками диалекта. Этот пласт лексики все еще принадлежит диалекту, но лексические единицы все более часто употребляются в разговорной речи и постепенно переходят в язык повседневного общения. Это второй этап.

В свою очередь в разговорном языке также происходит его «внутреннее членение» («Binnengliederung der Umgangssprache»). Различают пласт лексики, приближающейся к диалектально окрашенной (здесь различают две большие группы: die mundartnahe (kleinlandschaftliche), die großlandschaftliche Umgangssprache), а также лексические единицы, практически вошедшие в литературный вариант немецкого языка.

Одной из сторон изменения словарного состава языка, способом его обогащения является **изменение значения слова**. Остановимся, прежде всего, на **природе семантических изменений**. Их суть, по мнению Н.М. Мининой заключается в том, что «в ходе постепенного наращивания или развертывания того или иного значения в слове образуется цепь значений, составляющих как бы ее звенья и являющихся опорой для возникновения дальнейшего качественно нового». Процесс такого постепенного изменения значения слова называется *законом семантической цепи или цепного развития*. Стоит, однако, отметить, что новое значение только тогда обогатит язык, если оно станет общенародным значением этого слова, что зависит от условий общественной жизни языкового коллектива [5. С. 127-128, 151-158].

Толкование природы изменения значения в разных теориях и разными учеными было дано по-разному.

В.А. Звегинцев упоминает, прежде всего, логическую интерпретацию Г. Пауля и Бреала (он продолжает традицию риторической классификации видов изменения значения слова, предложенную еще Аристотелем, Цицероном, Квинтилианом, которые рассматривали эту проблему в работах по риторике), психологическое истолкование процессов изменения значений слов у В. Вундта (исходит из ассоциаций) и Г. Шпербера (affektbedingte/nichtaffektbedingte Veränderungen der Bedeutung), эkleктическое объединение обоих принципов у Г. Стерна.

Установлением природы семантических изменений в отечественном языкознании занимались А.А. Потебня, Н.В. Крушевский, М.М. Покровский.

Общим недостатком выше названных теорий на пути познания природы семантических изменений было непонимание необходимости рассмотрения развития значения лексем в тесной взаимосвязи с историей народа как носителя языка.

Отождествляя закономерности семантических процессов с логическими или психологическими закономерностями, ученые получали неправильное понимание природы языка и происходящих в нем процессов.

Для постижения истинной сущности природы семантических изменений необходимо принимать в расчет взаимосвязь процессов развития языка с историей народа (другими словами исторические условия существования языка) и структурную специфику конкретных языков, которая складывается исторически, которая устанавливает правила его функционирования и обуславливает различную языковую реакцию на общественные стимулы. История народа является стимулом для развития лексики и, кроме того, определяет направление изменений в словарном составе языка. Эта направленность не вносит никаких поправок и изменений в законы развития и нормы функционирования языков. Развитие языков происходит в соответствии с их структурными особенностями, на основе их особенностей, то есть законы языка являются движущей силой его развития.

Как и факторы языкового развития **причины изменения** значения лексических единиц подразделяют на взаимообуславливающие и взаимодополняющие друг друга экстра- и интралингвистические.

К группе лежащих за пределами системы языка причин изменения значения слова, относятся:

1. *изменения в жизни общества*, его идеология, устройство, социальные отношения, изменения в культурной, политической и экономической жизни, а также прогресс человеческого познания;

2. *изменение вещей при сохранении их наименования*;

3. *употребление слов в специальной языковой среде и обстановке среди определенных групп людей* (профессиональная лексика, терминологическое использование), когда слово модифицируется, приобретает новое значение, выходящее за пределы узкой социальной группы;

4. *цель сообщения*, где выделяются

а) аффект – желание говорящего усилить впечатление от высказываемого

б) желание смягчить, ослабить высказывание (эвфемизмы)

К группе внутриязыковых причин изменения значения слова, согласно Т.Шиппан, относятся:

1. *аналогия*

2. *синонимический сдвиг*

3. *взаимовлияние языковых единиц друг на друга*

4. *словообразовательные процессы и т. д.*

Что же касается классификации путей или видов **изменения значения**, **то у разных ученых они различны.**

Классификация № 1 – логическая и психологическая.

Логическая классификация, возникшая к концу XIX, основывается на противопоставлении значения до и после его изменения. По результатам анализа изменившегося значения лексем в диахронии Г. Пауль, как отмечает

в своем труде Т. Шиппан, различает следующие виды семантического развития слова:

- сужение значения (*Verengung de Bedeutung*) / расширение значения (*Erweiterung/ Ausdehnung der Bedeutung*);

- усиление значения (*Verstärkung*)/ ослабление (*Abschwächung*) значения;

- улучшение (*Werterhöhung*) / ухудшение (*Wertsenkung*) значения слова.

Классификация № 2 – изменения значения слова, происходящие *внутри одной понятийной сферы* (*Bedeutungswandel innerhalb desselben Begriffsgebietes*), к которым относятся сужение (наряду с ухудшением и улучшением) а также расширение значения и изменение значения слова при *переходе его в другую понятийную сферу* (*Bedeutungswandel unter Übergang in ein anderes Begriffsgebiet*) – метафора и метонимия.

Расширение значения слова

1. Расширение значения слова – это расширение назывной функции слова, это возникновение у лексемы новой семемы при сохранении старого значения, то есть новые варианты значения слова и старые сосуществуют. Причем основное (исходное) значение слова часто остается его главным значением. Например, переход слова / словосочетания из узкопрофессионального или социального употребления (терминология, профессиональная, жаргонная лексика) в литературный или разговорно-обиходную речь. Метафорический или метонимический перенос наименования влечет за собой изменение значения, которое касается количества семем слова, таким образом, происходит расширение объема значений слова. Согласно этимологическому словарю Duden Nadel (← nähēn) означало инструмент для шитья. В результате семантического расширения слово используется для обозначения любого предмета, похожего по внешнему виду и функции на иголку (*Stecknadel, Tachonadel, Stricknadel*). Это может сводиться к тому, что утрачивается одно из значений (напр.).

В качестве примера можно также привести двн лексему *heima*, у которой появляется значение «дом-семья». У двн., свн. *hūs* – значение «домашнее хозяйство», «семья»).

2. Часто расширение значение происходит одновременно наряду с изменением семантической структуры слова. Основное значение слова отступает назад, не утрачиваясь полностью.

Например, лексема «*Rezept*» имеет значение «предписание врачом лекарств больному человеку», оно происходит от «*recipere*» – «*zurück-, aufnehmen*», которое врач писал в конце списка лекарств, требуя, таким образом, у аптекаря отметки о выписке лекарств – «*rescriptum*». Со временем сема «*Anweisung*» выходит на передний план, значение «*Arznei*», основное значение слова, отступает назад. Таким образом, результат развития значения слова «*Rezept*» – расширение значения, при котором именно сема «*Anweisung*» является самым общим значением слова.

3. Расширение значения может сопровождаться изменением коннотативных элементов, оттенка смысла, эмоциональной (экспрессивной) окраски. Эти дополнительные элементы значения могут получать новые

дополнительные семы, либо происходит переоценка их уже имеющихся значений (свн. слово *ellende* имеет значение „fremd, verbannt, jammervoll“, оно развилось из двн. *elilenti* „in fremden Land“, „ausgewiesen“. Пребывание в чужой стране рассматривалось как тяжелое горе, несчастье. По мере развития слова сема «страна (чужая страна)» уступает первое место семантическому элементу «несчастье, горе». Словосочетания «*das graue Ellend kriegem, er ist elend, elend aussehen*» свидетельствуют об изменении значения, его расширении).

Сужение (специализация) значения слова

В случае сужения речь идет об *ограничении круга понятий*, которые обозначались данным словом. Это происходит потому, что в одном из понятий раскрываются какие-то особые качества. Вследствие такого обогащения содержания понятия и связанного с ним слова последнее утрачивает способность и возможность употребляться для выражения других понятий, таким образом, его значение сужается.

Другими словами: значение слова определяется семантическими элементами, которые определяют ограниченную область употребления лексемы. В результате сужения исходные семантические элементы, определяющие семантическую структуру лексемы, утрачиваются вовсе, либо частично. Например, у двн., свн. *hof* утрачивается в диахронии сема «возвышенность. У свн. *rûm* утрачивается значение «своя обрабатываемая земля». Согласно словарю Duden в средневерхненемецком периоде лексема *Nochzeit* обозначала религиозный и светский праздник, в нвн. им обозначают лишь праздник по случаю заключения брака.

Подвиды сужения значения слова – ухудшение и улучшение

Ухудшение значения слова

Ученый Г. Гирт рассматривает ухудшение значения как один из видов сужения значения. Это явление объясняет ученый следующим образом: говорящий употребляет определенное слово, не давая положительной или отрицательной оценки обозначаемого этим словом предмета или явления („ohne lobenden oder tadelnden Nebensinn“). Предположительно для того, чтобы подчеркнуть положительную характеристику явления („die Hervorhebung des Besseren“), носителем языка в этом же значении начинает употребляться какое-либо другое слово. Например, после того, как в языке появилось слово «Hotel» лексема «*Gasthaus*» начинает использоваться для обозначения места временного проживания, но по своему качеству значительно уступающее тому, которое обозначается словом «Hotel».

В современном немецком языке при соотнесении с человеком лексема «*Maul*» получает негативное значение («*Halt den Maul!*»), тогда как в языке Лютера оно имело значение „Mund“ («*dem gemeinen Mann aufs Maul schauen*»).

Также лексема *Gift*, употребляемая в древне- и средневерхненемецком языке в значении «дар, подарок» претерпела в процессе длительного диахронического развития ухудшение своего значения (в современном языке лексема означает «яд»). Это было связано с тем, что преподносимый подарок

часто был предназначен для того, чтобы причинить вред или смерть. Ухудшению значения подвергается также двн слово *karkâri* «огорожение» (замкнутое пространство): уже в свн оно подлучает значение → «тюрьма», «ад» (*êwiger kerker*).

Улучшение значения слова

По мнению Г. Гирта при **улучшении значения** идет о словах, которые вышли из широкого употребления, их использование характерно только для поэтической речи, они расцениваются как лексика высокого стиля.

Улучшение значения, согласно этимологическому словарю Duden, претерпевает в диахронии лексема Marschall, обозначающее в нвн высокое военное звание маршала. Исторически же слово является сложным, оно происходит от двух корней: Mähre „Pferd“ и Schalk „Knecht“, таким образом, маршал изначально – «Pferdeknecht» [11].

Улучшение значения претерпевает свн. выражение *heime suchen*. Его первоначальное значение «проникать в дом с враждебными намерениями» меняется в диахронии на значение – «посетить, навестить, неожиданно нагрянуть»).

Изменение значения слова при переходе его в другую понятийную сферу – метафора и метонимия

В случае изменения значения слова при переходе его в другую понятийную сферу речь идет о **переносе наименования**. Он может протекать различно в зависимости от типа ассоциативных связей, возникающих в процессе становления новых лексических значений на основе старых наименований. Сюда относятся метафора (перенос наименований по сходству внешних или внутренних признаков предметов или явлений, относящихся к различным сферам жизни человека, например, двн. *elilento* «на чужой стороне» и нвн. *elend* «бедствие, нужда», рнвн. *hûsgemach* «домашний комфорт, уют», затем «комната»), метонимия (перенос наименований по смежности, например, двн. *zimbar*, свн. *zimber* изначально «строительный материал», затем – «дом» и «комната») [12], а также перенос наименований по сходству функций.

Процесс **метафоризации** обусловлен свойством человеческого мышления познавать новые явления через сравнение их со старыми, уже известными. Функции метафор различны: одни называют предмет или явление окружающей действительности, другие сообщают уже известному предмету дополнительную характеристику, третьи обладают оценочной функцией.

Назывные или характеризующие метафоры известны всему языковому коллективу, в отличие от метафор индивидуальных или поэтических (*Schmuckmetaphern*) носят название общеязыковых (*Gebrauchsmetaphern*).

В результате этого процесса расширяется смысловая структура слова, происходит развитие многозначности, возникают новые слова, являющиеся омонимами к исходным.

Перенос значения ярко отражается также в процессе фразеологизации (выражения *in ouwe gân* и *in sîne gruobe komen, in die Grube*

fahren, где двн. *ouwa* «местность у воды», а *gruoba* «пропасть» (прямое пространственное значение заменяется переносным – «умирать»).

Ассоциации по смежности, лежащие в основе переноса наименования при **метонимии**, могут быть временными, локальными, причинными и т.д.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на все многообразие метонимических переносов наименований, продуктивность метонимии значительно меньше, чем у метафоры.

Перенос наименований по сходству функций заключается в том, что наименование одного предмета может быть использовано для обозначения нового предмета в том случае, если оба обнаруживают сходство функций. (компонент *Blei* в слове *Bleistift* в настоящее время не оправдан, так как карандаши изготавливают из другого материала. Слово *Buchstabe* обозначало буквальная палочка, так как древние германцы вырезали свои руны на палочках, для обозначения букв, появившихся в вязи с новой техникой письма, была использована та же самая звуковая оболочка)

В отличие от метафор, слова, возникшие в результате переноса наименования по функции, обладают лишь номинативной функцией и являются названиями определенных предметов. Оценочным характером, который свойствен метафорам, данные слова не обладают.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. *Немецко-русский и русско-немецкий словарь лингвистических терминов: с английскими эквивалентами* / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА: АСТ-ПРЕСС МАРТ, 2006. – 496 с.
2. Звегинцев В.А. *Семасиология*. - М., 1957.
3. *Лексикостатистическое моделирование системы славянского языкового родства: монография* / А. Ф. Журавлев; Рос. акад. наук. Ин-т славяноведения и балканистики. – Москва : Индрик, 1994. – 254 с.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь* / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
5. Минина Н.М. *Устойчивые и неустойчивые элементы двн. лексики (на материале памятника 9 в. «Отфрид»)*. Дисс. ... канд филол. наук. М, 1952.
6. Серебренников Б.А. *Об относительной самостоятельности развития системы языка*. – М. 1968.
http://www.classes.ru/grammar/115.Serebrennikov/chapter3/html/unnamed_17.html
7. Серебренников Б.А. *Об устойчивости морфологической системы языка*, – В сб.: «Вопросы теории и истории языка». М., 1952.
8. Хроленко А.Т. *Теория языка* / А.Т. Хроленко, В.Д. Бондалетов. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 512 с.
9. Шапошникова И.В. *Системные диахронические изменения лексико-семантического кода английского языка в лингво-этнического* / Автореф. ... докт. филол. наук. М. 1999, с. 46.
10. Bär, J. *Geschichte der deutschen Sprache: ein Abriss* // http://www.rzuser.uniheidelberg.de/~cg3/beitraege/Sprg/Sprachgeschichte_Abriss.pdf
11. Duden. *Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Bd. 7.* Dudenverlag. 2001.
12. Paul, Hermann *Deutsches Wörterbuch.* Max Niemeyer Verlag, Halle (Saale), 1954.
13. Schippan, Thea *Einführung in die Semasiologie.* Leipzig., 1975, S. 172 .

УДК 811.11
Кремер И.Ю.

Лингвистическая репрезентация информационного потенциала критического текста (модальный аспект)

Abstract: *The article deals with the linguistic representation of information potential. The author describes the modal aspect of a piece of critical discourse and its means of expression.*

Модальный спектр критического текста (КТ) репрезентирует один из аспектов функционирования языка в научной сфере общения, а именно отражение процесса движения авторской мысли от недостаточно полного, менее достоверного знания к более полному, обоснованному, что дает исследователю инструмент для анализа личности адресанта.

Постулируя знание, субъект исключает появление противоречащих фактов. В случае знания имеет место истинностная оценка. Выражая же мнение, субъект указывает на возможность альтернативного положения дел. В данном случае имеет место вероятностная оценка, в основе которой лежит гипотетичность - неотъемлемая часть научного мышления и процесса познания. Не исключая, а дополняя друг друга, истинностная и вероятностная оценки в совокупности представляют модальный спектр текста.

В высказывании-предположении употребляются языковые средства, выражающие различные степени достоверности; высказывание-утверждение наиболее близко расположено к полю действительности [2.С.104]. Оба типа высказываний имеют субъективно-модальную окрашенность, т. к. "под субъективной модальностью следует понимать степень уверенности говорящего/пишущего в достоверности содержания высказывания" [3.С.68-72].

В качестве средств реализации модуса истинностной и вероятностной оценок, выражающие различные степени уверенности в достоверности информации, будут рассмотрены наклонение глагола, модальные глаголы, глаголы в конструкциях с инфинитивом I и II, модальные слова и др.

1. "Наклонение есть словоизменительная категория глагола, выражающая различного рода модальные отношения" (Там же, 15). Традиционно считается, что индикатив - это наклонение действительности (реалиса), а конъюнктив - наклонение недействительности (ирреалиса), возможности, гипотетичности. Как показывает материал, индикатив используется автором для констатации наличия или отсутствия какого-то факта через утвердительную или отрицательную форму изъявительного наклонения.

Beim Leseverstehen sind Aufgabenstellungen typisch, die dahin gehen, daß die Lernenden ihren Lernprozeß selbst steuern. So schreiben sie z. B. Empfehlungen zu Büchern, die sie in Deutsch gelesen haben. (ZD 1995/2, 105)

Создается кажущаяся безличность суждений. Оценка присутствует либо эксплицитно, либо имплицитно, как логический вывод, обусловленный

информацией контекста и фонового знания. Имеющий место имплицитный ментальный модус исключает ментального субъекта из числа “действующих лиц”: он уходит “со сцены”, но не выходит “из игры” - он становится “режиссером”. Его ментальные состояния не актуализируются и не раскрываются, но это не значит, что они вовсе не присутствуют в тексте и не участвуют в его организации. Ментальный модус переходит в диктум и преобразует его: логический субъект изменяется, ментальный модус понижается в ранге, ментальная лексика переходит в ментальную грамматику [5.С.53-54].

Для индикатива характерно также и значение предположения. В таких случаях он является средством реализации модуса вероятностной оценки, и основная нагрузка для выражения гипотетичности ложится на модальные слова, модальные глаголы, которые служат указанием на вероятность, возможность.

*Das Ergebnis seiner dialektologischen Feldforschungen war eine umfangreiche Monographie. ... - darin befaßt sich Scerba vor allem mit den Reflexen der urslawischen Laute in der Muskauer Mundart und in den anderen sorbischen Dialekten. Ein im Inhaltsverzeichnis bereit angekündigter Teil **Wort- und Morphemlisten** ist wahrscheinlich nie geschrieben worden. (ZPSK 1981/4, 500)*

Как показывает анализируемый материал, значение гипотетичной модальности засвидетельствовано в инфинитивных конструкциях при помощи глаголов *sein* в конъюнктиве претерита в составе сложного сказуемого с именной частью и в конструкции: *sein + zu + Infinitiv* в конъюнктиве претерита инфинитив.

...Für einen DaF- Lehrer wäre bei solchen Pluralformen der Hinweis “selten” oder “fachsprachlich” wichtig. Nur so kann er die sprachliche Relevanz solcher Formen richtig einschätzen und bei wachsender Sprachkompetenz sinnvoll über sie verfügen. (ZD 26, 2 (1995), 103)

Und ob die Theorie hier eine Brückenfunktion einnimmt, wäre erst zu demonstrieren: manche theoretisch diskutierten Probleme erweisen sich erst nämlich aus der komplexen Sicht der Praxis oder Didaktik als Scheinprobleme. (LS 1997/1, 46)

Особого внимания в качестве средства выражения модуса вероятностной оценки требуют модальные глаголы, которые реализуют сему “предположение” в их вторичной или инференциальной функции (*inference*-англ.-предположение) [1. С. 6-7]. Целесообразно в этой связи привести шкалу модальных глаголов в соответствии с убыванием степени уверенности адресанта в достоверности высказывания (Там же, 51).

muß- müßte-dürfte-wird-soll-sollte-kann-könnte-mag

Приведем примеры, иллюстрирующие то, в какой степени конструкции с модальными глаголами выражают гипотетическую оценку.

Aus der Praxis- über die Praxis- (nicht nur) für die Praxis: so könnte man Zielsetzung und Rahmen des vorliegenden Bandes beschreiben. (ZD 1996/1, 41)

Eine Fortführung der konzeptionellen Idee dieses Buches für andere

Niveaustufen ist m. E. gut vorstellbar und sollte von den Autoren erwogen werden. (ZD 1995/3, 225)

Stellt die Sprache die Fremde dar, so muß der Inhalt Teil des Eigenen sein. Eine weitere Möglichkeit gibt es nicht, wenn man interkulturelle Literatur als neuartige Weltliteratur versteht. (ZD 1997/3, 109)

Ob ein Text wie von A. Spoerl (S.23 bis 26) für eine derartige Prüfung geeignet ist, möchte ich stark bezweifeln. Selbst jüngere muttersprachliche Leser dürften inzwischen Schwierigkeiten mit einigen der "historischen" Konnotationen haben. (ZD 1995/2, 104)

В зависимости от коммуникативной интенции, манеры изложения, типа авторства происходит наполнение текста модальными компонентами. Рецензент выстраивает текстовые пассажи таким образом, чтобы представить новые для адресата факты действительности и оценить их. Практическая целеустановка рецензии заключается в правильной ориентации читателя с целью дальнейшего использования этой информации в практической деятельности.

Autoren wie Verlage tun sich mit der verbalisierten Sexualität oft schwer, vor allem hinsichtlich der derben Ausdrücke, obgleich man in der Aufnahme solcher Wörter auch eine pädagogische Aufgabe sehen könnte, denn schließlich kann man auf Weise vom derben Wort zu dem gesellschaftsfähigen führen. (ZD 1996/1, 43)

Следует отметить, что модальные конструкции, приобретая вторичные оценочные значения, выражают совет, рекомендацию, требование.

Также в качестве маркеров предположения употребляются конструкции в Futur I u Futur II.

Mit neuer Seitenangabe folgen separat der Lösungsschlüssel sowie ein Glossar zu den Texten. Hier kann den Autoren eine weitsichtige Konzeption bescheinigt werden, denn es werden sich ja noch weitere Fenster öffnen. (ZD 1995/3, 225)

К числу наиболее употребляемых средств выражения истинностной и вероятностной оценок принадлежат, на наш взгляд, модальные слова. В качестве характерных признаков модальных слов А.Т. Кривоносов выделил следующие: модальные слова придают определенные коннотативные значения всему предложению; они выражают субъективную модальность [4. С. 24]. По своей семантике модальные слова означают разные степени предположения, что позволяет градуировать степень уверенности автора в содержании высказывания.

Модальные слова высокой степени уверенности автора КТ актуализируют истинностную оценку, их использование базируется на знании научного материала. К ним относятся: *zweifellos, ohne Zweifel, bestimmt, sicher, sicherlich, keinesfalls, natürlich, gewiß, selbstverständlich, tatsächlich, in der Tat, wirklich, in Wirklichkeit, wahr, in Wahrheit*.

Модальные слова, обозначающие невысокую степень уверенности, целесообразно отнести к средствам выражения вероятностной оценки. К ним относятся: *vielleicht, vermutlich, etwa, möglicherweise, wahrscheinlich, offenbar, offensichtlich, scheinbar, allem Anschein nach, kaum, schwerlich, unsicher, ungewiß, zweifelhaft, stark bezweifelt*.

Модальные слова создают модальный рисунок КТ, позволяют нюансировать различные оттенки гипотезы и помогают определить авторскую позицию. *Nicht nur aufgrund veränderter europäischer Gegebenheiten bietet dieser Weg des automatischen Lernens eine Reihe von Vorteilen: Eigenplanung des Lernwegs; Lernen, das nicht unmittelbar durch andere Personen beeinflusst wird; möglicherweise geringerer materieller Aufwand.* (ZD 1995/3, 225)

Следующим средством, выражающим степень достоверности, являются модальные частицы. Модальные частицы (*denn, noch, ja, erst, aber, auch, mal, etwa, nun*) выражают интенции говорящего, его субъективное отношение к излагаемому, а также выделяют какой-либо элемент в речи [6. С. 137].

В качестве вывода следует сказать, что язык является естественным способом взаимодействия деятельности субъектов не только в социальном, но и в ментальном пространстве. Характер этого взаимодействия, его состав, условия успешности и результаты различны. В социальном отношении коммуниканты выполняют различные роли и часто бывают неравноправны. Партнеры ментального, интеллектуального взаимодействия, являясь субъектами познания, равноправны и в идеале являются сомыслителями.

Литература

1. Ваулина Л.Н. Синтаксические конструкции, выражающие предположение/на материале современного немецкого языка/. – Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – 16 с.
2. Гулыга Е.В., Шендельс Е. Грамматика лексического поля в современном немецком языке. М.: Просвещение, 1969. – 184 с.
3. Ермолаева Очерки по сопоставительной грамматике германских языков. М.: Высш. шк., 1987. - 126 с.
4. Кривоносов А.Т. Структура языка и система неизменяемых классов слов/на материале немецкого языка/. – Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л.: Академия наук СССР. Отд. Ин-та языкознания, 1974. – 53 с.
5. Рябцева Н.К. Ментальный модус от лексики к грамматике//Логический анализ языка: Ментальные действия. – М.: Наука, 1993. – с. 51 – 57.
6. Сущинский И.И. Коммуникативно-прагматическая категория “Акцентирование” и средства ее реализации в современном немецком языке. - Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1991. – 611 с.

Часть II. Обучение иностранному языку Chapter II. Teaching a Foreign Language

Раздел 1. Контроль качества знаний Section 1. Knowledge Assessment

УДК 378
Воевода Е.В.

Система контроля и оценки сформированности профессионально значимых компетенций в обучении иностранному языку System of Quality Control and Assessment of Competences in Foreign Language Teaching

Abstract: *The article addresses the differences between Russian and European ways of foreign language competence assessment and analyses the experience of using an integrated system at Moscow State Institute of International Relations (University).*

В последнее десятилетие в российской высшей школе уделяется особое внимание современным формам и средствам контроля и оценке качества знаний студентов. Говоря о языке и коммуникации в контексте культуры, мы не можем не учитывать разницу в критериях оценки знаний иностранного языка, существующую в России и в странах Евросоюза. На первый взгляд, проблема легко решается: с одной стороны, процессы глобализации и интеграция России в международное образовательное пространство, присоединение к Болонскому процессу дают возможность использовать опыт наших европейских коллег. С другой стороны, отечественное педагогическое сообщество отличается определенным консерватизмом в вопросах оценки качества образования. И каждый вуз считает, что та система контроля и оценки знаний студентов, которая сложилась в его стенах, весьма эффективна и не требует изменений. Однако необходимо постепенно находить компромиссные решения, чтобы оценки наших студентами были понятны и признавались не только в России, но и за рубежом.

В связи с участием России в Болонском процессе, система контроля и оценки знаний по иностранному языку была приведена в соответствие с европейскими стандартами (оценки А, В, С, D, E, F) и с учетом уровня владения иностранным языком (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Однако необходимо учитывать реальную действительность: существуют расхождения между оценкой уровня владения иностранным языком выпускников средних школ и студентов вузов. По мнению составителей ЕГЭ успешно сдать экзамен может школьник, чей уровень владения языком оценивается не ниже, чем B1 (и даже B2). Уровня B1/B2 должен достичь и студент II курса языкового вуза или неязыкового вуза с усиленным языковым циклом (МГИМО). Преподаватели вузов до сих пор не могут выставлять оценку с указанием уровня владения языком – в этом проявляется, с одной стороны, наш консерватизм, а с другой

– осторожность. Ведь тогда придется признать, что во многие студенты не достигают даже уровня В1. Это объясняется тем фактом, что иностранные языки, несмотря на свою популярность, продолжают оставаться в неязыковых вузах на положении Золушки – с минимальным количеством часов и устаревшей методикой. Несомненно, все зависит от цели профессиональной языковой подготовки студентов вуза. Обычно она рассматривается как подготовка специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность с использованием иностранных языков т.е. обладающих системным набором профессионально значимых компетенций. Это дает возможность выработать профессиональную языковую компетентность, позволяющую в ходе осуществления профессиональной деятельности воспринимать, понимать, воспроизводить и порождать сообщения, содержащие профессиональную информацию, выраженную средствами иностранного языка, сохранять информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов. Именно сформированность компетенций проверяется работодателем при приеме выпускников на работу. Поэтому вузы заинтересованы не только в притоке студентов, но и в том, чтобы внутренняя оценка эффективности профессиональной языковой подготовки не расходилась с внешней, которую дает потребитель. [1]

Рассмотрим опыт применения критериально-оценочного комплекса, разработанного в МГИМО. В 2004–2005 гг. в университете была внедрена рейтинговая система контроля качества усвоения изученного материала и оценки знаний (далее – академический рейтинг/АР), согласно которой полное усвоение материала стало оцениваться как 100%, материал, усвоенный ниже, чем на 60%, соответствует оценке «неудовлетворительно». Вместо прежней ежемесячной аттестации студентов (с выставлением оценок либо по видам речевой деятельности, либо по языковым «аспектам» – «общий язык», домашнее чтение, спецперевод и т.п.) были введены три промежуточных аттестации («срезы знаний») в течение семестра. Зачетная оценка является среднеарифметической и выставляется на основании показателей промежуточного и итогового контроля в каждом семестре. АР позволяет не только отслеживать динамику усвоения студентами изучаемого материала и уровень сформированности компетенций и языковых умений и навыков по всем видам речевой деятельности, но и осуществлять мониторинг учебного процесса в рамках учебной программы. Разработка единых критериев снижает влияние субъективных факторов при оценке задания.

Помимо академических показателей, АР предусматривает оценку социальных характеристик каждого студента с целью повышения ответственности и организованности студентов, стимулирования глубокого и всестороннего усвоения знаний и привития навыков систематической работы. Параметры оценки социальных характеристик включают: посещаемость занятий, работу над самостоятельными заданиями, уважительное и корректное общение с преподавателями, прилежание и трудолюбие, общую эрудицию, активность на занятиях. Оценка личностных характеристик студента по каждому из параметров осуществляется ведущим преподавателем

по пятибалльной системе в конце семестра. AP является мощным мотивационным стимулом для студентов, поскольку активность на занятиях, творческий подход к их решению, расширение кругозора обычно поощряются дополнительными баллами. В условиях повышающейся конкуренции молодых специалистов на рынке труда использование рейтинговой системы создает условия для состязательности в студенческой группе, на курсе и на факультете. Это способствует профессиональной адаптации студентов на всех этапах обучения.

Оценка качества языковой подготовки подразумевает контроль сформированности 1) речевых и профессиональных умений и навыков; 2) профессионально значимых компетенций. *Текущий, промежуточный и итоговый* контроль проводится в устной и письменной форме с целью проверки уровня сформированности речевых умений и навыков (устной речи, письма, чтения, аудирования, перевода) на базе изученного языкового материала – с одной стороны, и проверки уровня сформированности отдельных компетенций, предусмотренных программой обучения – с другой стороны. *Текущий контроль* осуществляется путем регулярной еженедельной проверки выполнения устных и письменных домашних заданий, лабораторных работ, которые студенты выполняют в мультимедийном зале. Цель контроля – проверка усвоения знаний и формирования умений и навыков в иностранном языке. *Промежуточный контроль* предусматривает выполнение контрольных письменных заданий различного содержания, включающих множественный выбор, ситуативное употребление глагольных форм, перевод с русского языка на иностранный язык, изложения прослушанного/просмотренного аудио/видеосюжета, письменное реферирование текстов, предъявленных на русском и/или иностранном языке, творческие задания в форме эссе и т.п. Цель контроля – проверка усвоения знаний и формирования компетенций, предусмотренных программой. *Итоговый контроль* в форме устного и письменного зачета, экзамена, выступления на студенческой научной конференции имеет целью проверку уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных программой обучения. Задания итогового контроля предусматривают чтение и реферирование иноязычного текста с последующей беседой по темам, затронутым в тексте; устный и письменный перевод текстов по профессиональной тематике с иностранного языка на русский; реферирование и аннотирование статей; составление ответов на деловые письма; презентацию профессионально ориентированного исследования (последнее оценивается совместно с преподавателями профильных кафедр); тесты с творческими заданиями; эссе на основе прослушанного/просмотренного аудио/видеосюжета и т.п. Экзаменационно-зачетные требования на I курсе предусматривают контроль и оценку сформированности 4 общекультурных компетенций (ОК) в соответствии с новым ФГОС ВПО [2], по окончании магистратуры оценивается степень сформированности 7 ОК и 7 ПК (профессиональных компетенций) [3].

Три раза в семестр, по результатам промежуточного и текущего контроля

проводится аттестация студентов по следующей схеме: в журнал успеваемости выставляются итоговые оценки за каждый языковой аспект по стобалльной системе и оценки за письменные контрольные задания. Затем выводится среднеарифметическая оценка за «срез». В третий срез включается оценка за письменную зачетную или экзаменационную работу. Проверка устных и письменных заданий проводится по разработанным критериям с выставлением оценки по стобалльной (стоцентной) системе. *Итоговая оценка* является среднеарифметическим результатом оценок за три «среза» с учетом всех форм контроля. В зачетную сессию студенты, набравшие 70% и более, автоматически получают оценку, соответствующую их итоговому баллу. Студенты, имеющие оценку ниже 70%, сдают зачет комиссии и получают оценку, соответствующую результату зачетных письменных работ и устного ответа. В экзаменационную сессию экзамен сдают все студенты, и оценка выставляется с учетом результатов итоговых экзаменационных письменных работ и устного ответа.

Следует отметить, что выводимая среднеарифметическая оценка имеет довольно большую погрешность, которая при составлении общего рейтингового списка может иметь принципиальное значение для студента. Чтобы избежать погрешности, целесообразно обратиться к историческому опыту суммирования баллов, который исключает погрешность.

Использование стобалльной системы осуществляется параллельно с использованием европейской системы аттестации, при которой отличный ответ оценивается как «А», а неудовлетворительный – как «F», при этом существует таблица перевода оценок по пятибалльной (фактически – четырехбалльной) системе в стобалльную и европейскую (Таблица 1).

Таблица 1

| Пятибалльная система | Европейская система | 100-балльная (100-процентная) система |
|-----------------------|---------------------|---------------------------------------|
| 5 (отлично) | A | 90–100 % |
| 4 (хорошо) | B | 82–89 % |
| | C | 75–81 % |
| 3 (удовлетворительно) | D | 67–74 % |
| | E | 60–66 % |
| 2 | F | менее 60 % |

(неудовлетворительно)

Оценка знаний, умений, навыков и сформированности компетенций потребовала выработки единых критериев оценки для каждого этапа обучения и вида работы – устного или письменного с классификацией допущенных ошибок (компетентностные, лексико-грамматические, фонетические). На начальных курсах критерии оценки устного ответа предусматривают снижение оценки на 5% за нарушение формата пересказа текста и нелогичное изложение материала; 5–10% за неверно понятый текст или часть текста (аналитическая ошибка), незнание фактического материала, лингвокультурологическую ошибку; 10% за односложные ответы, неспособность поддерживать беседу и 15% за отказ от ответа на вопрос.

Лексико-грамматические и фонетические ошибки дают снижение балла на 2–5%, но отсутствие в ответе активной лексики влечет снижение оценки на 10%. Изменения в постановке задач на старших курсах бакалавриата и в магистратуре кардинально меняют и критерии оценки устного и письменного ответа, в том числе – ответа на вопросы профессионального характера и выполнение устного и письменного перевода. Акцент переносится с контроля лексико-грамматической корректности речи на контроль сформированности профессионально значимых компетенций на фоне сформированной лингвистической компетенции: неаргументированность (неумение выделять главные и второстепенные факты и формулировать основную идею анализируемого текста, выявлять позицию автора), отсутствие связок, способствующих лучшему раскрытию мысли снижают оценку на 15%; речевая некомпетентность (отсутствие навыков ведения дискуссии), искажения (каждая ошибка), нарушение формата выступления – 10%; неправильное использование тематической и активной лексики (отсутствие точности, уместности, сочетаемости) – 20%.

Рейтинговая система доказала свою эффективность, т.к. она стимулирует студентов тщательно выполнять промежуточные задания, позволяет учитывать качество работы студентов в течение семестра и предотвращает возможность необъективной оценки знаний студентов (значительные расхождения в «срезовых» оценках по разным аспектам обращают на себя внимание руководителя курса и обсуждаются с ведущими преподавателями). Академический рейтинг учитывается администрацией факультетов для морального и материального поощрения студентов: при назначении стипендии (в том числе – повышенной и именной), решении вопроса о возможности получения грантов для обучения/стажировок в зарубежных вузах, возможности изучения третьего иностранного языка, представления преимущественного права при поступлении в магистратуру и аспирантуру, полном или частичном освобождении студентов, обучающихся на договорной основе, от оплаты за обучение и т.п. АР исключает «монополизацию» оценки знаний студента одним преподавателем и дает более объективную картину сформированности компетенций и готовности к профессиональной деятельности с использованием иностранных языков.

Литература

1. А.Н. Лейбович. *Общая структура ОСОКО и модель ее взаимодействия с внешней средой* / Сб. «Построение Общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования». – М., 2007. – С. 11 – 21.

2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031900 «Международные отношения» (квалификация/степень «бакалавр»)* / Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m815.html

3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031900 «Международные отношения» (квалификация/степень «магистр»)* / Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m225.html

Developing and Testing Reading Skills Through Art Texts

1. Introduction

Course and test design for students learning English for Special Purposes (ESP) such as nursing, business administration, science and technology and electronics has been a controversial issue in many countries for many decades. For example, in Algeria, Scholz & Scholz (1979) investigated the level of language proficiency in ESP that can be effectively taught to nonnative speakers. They administered 8 tests to 50 students at an electronics institute in Algeria after a 16-week intensive English course. The first four tests were in ESL skills such as grammar, listening comprehension, a cloze test of brief ESL passages and dictations. The other four tests were in technical language, including a technical grammar test, reading passages, cloze tests of brief passages, and dictations. It was found that the results of the ESL tests significantly correlated with those of the technical language tests. The following semester, structure and listening tests were administered. It was found that the ESL tests scores predicted ESL performance slightly better than the ESP tests scores, whereas the integrative cloze and dictation tests appeared to be better indicators of a learner's ability to succeed in technical subjects.

In Germany, Brunt (1981) discussed problems related to testing English for Science and Technology. Brunt found that both teachers and students had little knowledge of the content and conventions of scientific writing, because they were mainly trained in literary English. Difficulties arose when needs, aims, and methods were not sufficiently clarified. Students at comprehensive universities had to take make-up courses in English, German, and mathematics, with the course content and conditions for final exams established by the Ministry of Science and Education. Instruction aimed at helping students pass the final exam set by the Ministry. Teachers had to decide what the students needed to know. At one university, word lists were compiled with emphasis on sub-technical vocabulary, and attention was given to teaching the reasons for using rhetorical devices. The cloze test used proved to be valuable in testing students' awareness of logical cohesion between sentences.

In the U.S.A., Regan & McCoy (1982) indicated that most U.S. institutions required international students to meet a minimum English proficiency test requirement for admission to an institution. The language requirements for admission appeared to be the same for technical and academic students. Standardized English proficiency tests purported to be non-specific and the majority of the items referred to materials of an academic nature. This involved a problem for ESP training programs which provided training in a register of English that was not necessarily academic. The researchers recommended that ESP programs prepare students to take the required non-specific tests, that proficiency

test be the sole criteria for evaluating students' readiness to enter technical training, and that English programs prepare students for admission to the university and enrolment in the technical program.

In Kuwait, Mason (1984) looked at the appropriateness of multiple-choice placement tests of grammar, vocabulary, and reading comprehension for placement and diagnostic purposes in large programs at Kuwait University Language Center and concluded that carefully designed and written multiple-choice tests were invaluable in helping to form homogeneous classes.

In Ukraine, Tarnopolsky (1996) described an intensive course in English for business communication offered to graduate-level teacher training. The course consisted of two parts: a 14-week intensive general English class to develop basic communication skills and characteristic behavioral patterns of English-speakers and a 14-week immersion class in English business communication that covered a wide range of business-related contexts. The latter class was divided into nine steps based on a single theme about a Ukrainian businessman and businesswoman visiting London. After the first part, students' progress was evaluated using an oral and a listening test. At the end of the second part, two oral and one listening test were administered. The course proved to be successful, with high achievement rates for most students.

In Japan, Adamson (1998) designed a two-semester content-based ESP course for nursing students. The course aimed at meeting licensure requirements for English language training. It emphasized listening and speaking skills, and incorporated principles of accelerated learning. The materials consisted of a ten-chapter text per semester and a serial melodrama based on a story line about a nurse working at a large hospital and characters flexible enough for the students to help develop their personalities. Increasingly serious medical story lines evolved, with cliff-hangers at the end of each chapter and a plot of high interest to students. Classroom teaching techniques included playing of classical music during passive readings and a series of review and expansion activities. Testing consisted of a series of true-false questions. The test results showed that the curriculum was positive.

In Iran, Salmani-Nodoushan (2003) studied the effects of text familiarity, task type, and language proficiency on university students' language for specific purposes test and task performances. Students majoring in electronics took the Task Based Reading Test. Analyses indicated that text familiarity, task type, and language proficiency resulted in significant differences in overall and differential test and task performances.

To conclude, different English program design, content and different test formats and test content were used by the above studies for assessing the students' acquisition of English. The difference arose from the aims for which the students are studying English, and from institution and degree requirements. For learning, teaching, and testing to be in harmony, test specification and test items should be derived from the same needs analysis and program consensus used for developing ESP instructional materials (Scholz, 1993). Scholz (1993) pointed out that little research has been conducted on this issue, or in ESP testing in general. He

recommended that the structure of the original needs analysis be reviewed and consensus-building be undertaken to increase the program's pedagogic and operational cohesion. Thus program evaluation and improvement would be beneficial, and both instructional materials and tests would be more appropriate.

Based on a needs assessment questionnaire and an English proficiency test, an ESP course was specially designed for female graduate students majoring in art education at the College of Home Economics (CHE) in Riyadh. The aims of the ESP course were to develop the students' ability to read and comprehend specialized reference materials in art education and be able to translate the material that they need for their assignments, terms papers, and thesis. At the end of the semester, a posttest was designed to assess the effect of the ESP course in developing the students' reading comprehension and translation skills. The aims of the present study are to describe the ESP program components and the content and skills measured by the posttest. This description will enable instructors teaching English for art education purposes to replicate the procedures in teaching ESP to other groups of graduate students and help them construct Reading for art education purposes tests that they can use to assess graduate students' achievement. This study has both theoretical and practical implications for ESP instructors. It identifies the reading skills and course content to be taught and tested.

2. Participants

Ten female graduate students participated in the study. They were all art education major and were in their first semester of the doctoral program in art education. They were enrolled in an English-for-Art-Education course which the author taught for two hours a week, in partial fulfillment of the Ph.D. requirements. The students were concurrently enrolled in three art courses. All the subjects were working as lecturers at the Art Education Department, where they taught art courses to undergraduate students. They were all Saudi, and were all native speakers of Arabic. Their median age was 28-36 years. They all had 6 years of EFL instruction in grades 6-12, and two semester of English at the B.A. and M.A. levels.

3. Identifying Graduate Students' Needs

According to Dudley-Evans (1998: 1), Jureckov (1998: 2), Flowerdew (1995: 19-35), Cruickshank (1983: 1), needs analysis is the basis of ESP course design. Thus the first day of classes, the students' English language needs were assessed by a needs assessment questionnaire which consisted of the following questions: (A) *For what purposes do you need English while studying?* (B) *For what purposes do you need English after you graduate?* Students' responses were tallied and their language needs were identified. It was found that all the students needed to learn English to be able to read specialized materials in art education in English during the doctoral program and after graduation and to be able to translate the information that they need for their homework-assignments, terms papers and theses from English into Arabic.

4. Assessing Students' Proficiency Level:

Before instruction, the students' proficiency level in English was assessed by a teacher-made test consisting of four subtests: reading comprehension, vocabulary, paragraph-writing and translation. The pretest consisted of the following questions:

(i) Read the passage and answer the questions that follow; (ii) Write the Arabic meaning of the following art terms; (iii) Write the English meaning of the following art terms; (iv) Break the following art terms into prefixes, suffixes and roots using dashes (-); (v) Read the following paragraph and fill in the table; (vi) Write a paragraph in which you introduce yourself and talk about your job and field of study; (vii) Give a summary of the following English text in Arabic. Results of the English Proficiency Test revealed that 90% of the subjects exhibited poor reading comprehension skills, vocabulary knowledge, writing, spelling and translation abilities (See Table 3).

5. The Art Reading Program

On the basis of the students' language needs, and their proficiency level in English, an ESP course was designed. The course had the following components:

(i) Art Reading Texts: Authentic art texts about general art themes were selected from art encyclopedias, art books, internet art websites, encyclopedic art dictionaries and art book reviews. The texts increased in length and difficulty level. They had different organizational structures and formats. Most texts had familiar art themes. Examples of art themes selected for the reading material were: Art schools (cubism, surrealism, realism, neoclassicism, romanticism...etc.), famous artists, visual elements and principles of art (line, shape, color, space, texture, balance, emphasis, movement/rhythm), art materials and tools, The Artist's Toolkit Encyclopedia from Minneapolis Institute of Arts, ARTyclopedia, Art book reviews from Amazon, The British Museum and others.

(ii) Reading Skills: The students received training in the following reading comprehension skills: Identifying main ideas and supporting details such as names of artists, artworks, place names, characteristics, classification, time sequences, enumeration, comparison and contrast; following directions; skimming for certain information; understanding and identifying the organizational structure of a text; and identifying transitional word and devices that signal comparison and contrast, classification, enumeration, sequences of events, cause-effect and illustrative examples.

(iii) Art Vocabulary Enrichment: Art terms and new general lexical items were taught in context. The students were trained to infer the meaning of art terms by breaking words into prefixes, suffixes and roots, by identifying the part of speech of the word as used in context, from definitions, punctuation marks, synonyms, antonyms, and examples available in the surrounding context. The students also looked up terms for art tools, art materials, and art schools from monolingual encyclopedic dictionaries.

(iv) Grammatical structures in context: Students were trained to locate the head noun and verb in a sentence, connect pronouns with their antecedents, understand compound, complex and embedded sentences by breaking them down into smaller units and identifying parts enclosed between commas, parentheses or dashes.

(v) Translation:

As a comprehension check, single words, certain phrases and sentences and the overall meaning of a paragraph were translated into Arabic.

6. Posttesting:

At the end of the semester, the students took a posttest (final exam). As recommended by Scholz (1993), for learning, teaching, and testing to be in harmony, test specification and test items should be derived from the same need analysis and program consensus used for developing ESP instructional materials. Therefore, the aim of the posttest was to measure students' ability to read and comprehend written English art texts, knowledge of art vocabulary, and ability to render the overall meaning of an art text in Arabic. The following is a description of the posttest.

6.1 Content Covered

The texts selected for the posttest were similar to those covered and practiced in class in terms of theme, sources, difficulty level and length. The test contained a long text about an artist, short texts, an art website, and web shots of book citations from amazon.

6.2 Skills Tested

(i) **Reading comprehension skills:** The reading test required the students to recognize the art text macro- and micro-structures, to locate main ideas and supporting details such as names of artists, artworks and place names, characteristics, classification, time sequences, enumeration, comparison and contrast, skimming through web shots from some art websites and book citations from Amazon, and locating specific information, identifying key concepts and key terms in the text and rendering the meaning of paragraphs, selected book citations and art terms in Arabic.

(ii) **Art Vocabulary skills:** The test required the students to figure out meanings of key art terms from context. It also required them to identify the part of speech of some art terms in context and to identify prefixes and suffixes in art terms.

(iii) **Translation skills:** The translation subtest required the students to render a translation of single words, the overall meaning of the text about an art museum, art works, and book titles.

Table 1. Test Specification Table

| Content tested | Comprehension Skills tested | | | | Vocabulary Skills tested | | | Translation skills |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------|----------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
| | Identify macro structure | Identify micro structure | Identify main idea | Locate details | Identify suffixes | Identify part of speech | Give Arabic meaning | |
| Long text (Picasso) | 7 | | 1 | 63 | | | | |
| Short text 1 | | | | 2 | | | | |
| Short text 2 | | 2 | 2 | 3 | | | | |
| Short text 3(art gallery) | | | | | | | | 1 |
| 4 short texts | 4 | 4 | | 24 | | | | 4 |
| 4 Book citations | 4 | 4 | | 40 | | | | 4 |

| | | | | | | | | |
|-------|---|--|---|-----|----|----|---|---|
| Words | | | | | 21 | 15 | 3 | |
| Total | 7 | | 3 | 152 | 21 | 15 | 3 | 9 |

6.3 The Reading Test Items

Table (2). The Reading Test Questions and Marks Allocated to Each question and Sub-Question

| Test Questions | Task | Marks |
|---|--|--|
| <p>QI: The students were given a long text about “Picasso”. The test required the students to skim through the text and answer the following questions:</p> <p>a. Write the main idea of the whole text.</p> <p>b. Write why Picasso is an important artist.</p> <p>c. locate the information below and write it in a summary table:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stages in Picasso’s Career • Dates of each stage • Cities He Visited in each stage • Museums in each stage • Artists He Met in each stage • Name of Paintings mentioned in each stage • Subject Matter of each painting mentioned in each stage • Painting Style of each painting mentioned in each stage • Characteristics of each painting mentioned in each stage <p>d. Vocabulary questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Write the meaning of 3 word in English • Detach the suffixes of 6 words. • Give 15 (nouns, verbs and adjectives) derived from 6 words taken from the text. • Find 18 words in the text ending with suffixes that refer to persons, art works, art styles, actions, and characteristic | <p><i>Skimming;</i> <i>locating</i> <i>main ideas;</i> <i>recognizing</i> <i>text divisions;</i> <i>& locating</i> <i>specific</i> <i>details</i></p> <p><i>Vocabulary</i> <i>skills</i></p> | <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>-</p> <p>7</p> <p>-</p> <p>7</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>3</p> <p>6</p> <p>15</p> <p>-</p> <p>18</p> <p>-</p> <p>-</p> |
| <p>Q II: The students were given a short text and asked 2 questions about details</p> | Identifying details | 4 |
| <p>Q III: The students were given a short text and asked 3 questions about details</p> | Identifying details & recognizing organizational clues | 6 |
| <p>Q IV: The students were given a short text and asked to render the overall meaning in Arabic.</p> | | 6 |
| <p>Q V: The students were given 4 short texts with an artwork from an online art website. They were asked to skim through the texts and fill in a summary table with the following information:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Name of work • Name of artist • Where it is kept; • Name of donator; | <p>Skimming</p> <p>Recognizing punctuation marks and text format;</p> <p>identifying details; giving a summary</p> | <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • When it was finished; • Art elements; • Summary of elements and characteristics in Arabic | translation | 4 |
| | | 4 |
| | | 20 |
| Q VI: The students were given 4 book entries (citations) from www.amazon.com. They were asked to skim through the entries and fill in a summary table with the following information: <ul style="list-style-type: none"> • Title • Author • Editor • Publication year • Topic • Most expensive book • Best book • Book with several editions • Fastest to get • Translate book title in Arabic | Skimming; Identifying detail; recognizing Parts of an online book entry or citation; comparing information; translating book titles. | - - - 4 4 4 4 4 1 2 2 2 2 8 |
| Total points | | 200 |

6.4 Scoring the Test

The pre- and posttests were blindly graded by the author. An answer key was used. Word level questions were given one point each; sentence level questions were given 2 or 3 points each and paragraph level questions were given 5 points each (see distribution of marks in Table 2). Points were deducted for spelling and grammatical mistakes. Each student was given 3 scores: a reading score, a vocabulary score, and a translation score. Scores were converted into percentages.

6.5 Test Validity and Reliability

The posttest is believed to have content validity, as it aimed at assessing the students' comprehension of art texts, knowledge of basic art terminology and ability to translate the overall meaning of an art text at the paragraph level. The content covered by the test was comparable to course materials, class discussion and assignments. The test instructions were phrased clearly and the examinees' task was defined. All of the students comprehended the questions and responded to them as instructed.

Concurrent validity of the posttest was determined by correlating the students' total score on the posttest and their total score on the midterm test that measured reading comprehension, vocabulary and translation skills as well. The validity coefficient was .62 and it was significant at the .01 level.

Since the author was the instructor and the scorer of the pretest and posttests for both groups, estimates of inter-rater reliability were necessary. A 30% random sample of the pretest and posttest answer sheets was selected and double-scored. A colleague who holds a Ph.D. degree scored the pre and posttest answer sheets. In scoring the sample answer sheets, she used the same answer key and followed the same scoring procedures utilized by the author. The marks given by both raters for each subtest in the sample were correlated. Inter-rater correlation was 98%.

Furthermore, examinee reliability was computed as it indicates how consistently examinees perform on the same set of tasks. Examinee reliability was

also calculated by using the Kuder-Richardson 21' formula as it estimates the internal-consistency of the test items. The reliability coefficient of the posttest was .63.

7. Statistical Analysis

The mean, median, standard deviation, standard error and range were computed. To find out whether the students made any progress (gain) as a result of instruction, a within group paired T-test was computed using the pre and posttest scores.

8. Results

Table (3) shows that the median score on the pretest was 22.5% (range = 15% -48%) and the median score on the posttest was 62.5% (range = 40% - 88 %) with larger variations among the students' posttest scores than the pretest score as revealed by the standard deviation values. Results of the paired T-test in Table (4) show a significant difference between the pre and posttest mean scores at the .01 level, suggesting that the students' achievement significantly improved as a result of exposure to ESP course (T = 14.6, Df = 9). Results of the Pearson correlation matrix in Table (5) show that there is a significant positive correlation between the students' vocabulary and translation scores (r = .77; P<001) and a significant correlation between students' reading and translation scores (r =.51; P<.05). However, the correlation between the reading and vocabulary scores was non-significant.

Table 3. Distribution of Pre- and Posttest Scores

| | Mean | Median | SD | SE | Mode | Range |
|----------|------|--------|-------|------|------|-------|
| Pretest | 27 | 22.5 | 9.49 | 3 | 20 | 15-48 |
| Posttest | 62.5 | 66.5 | 13.54 | 4.28 | 48 | 40-88 |

Table 4. Paired T-test Results

| | N | Mean | SD | SE Mean | t | df | P |
|----------|----|------|-------|---------|------|----|------|
| Pretest | 10 | 27.0 | 9.49 | 3.00 | 9.0 | 9 | .000 |
| Posttest | 10 | 62.5 | 13.54 | 4.28 | 14.6 | 9 | .000 |

Table 5. Pearson Correlations among Vocabulary, Reading and Translation Posttest Scores

| | Vocabulary | Reading |
|-------------|------------|---------|
| Vocabulary | - | - |
| Reading | .31 | - |
| Translation | .77** | .51* |

** Correlation is significant at the 0.01 level.

* Correlation is significant at the 0.05 level.

The test also had a good discrimination power. It could discriminate between students who mastered and those who did not master the reading skills practiced in class as shown by the mean, SD and range of student scores in Table (3).

9. Discussion and Conclusion

To improve graduate students' reading, vocabulary and translation skills, an ESP course was developed and taught to graduate students majoring in art

education in Saudi Arabia. At the end of the semester, a test was designed and administered to find out whether the students' ability to read, comprehend and translate paper and online art reading material has significantly improved. The test also aimed at assessing the effectiveness of the ESP course in developing the required reading vocabulary and translation skills. Test results showed that the course was successful in developing the reading, vocabulary and translation skills that the students needed to pursue their graduate courses in art education and to continue to read specialized English material in art education after graduation. Findings of the present study are consistent with findings of other studies conducted by Tarnopolsky (1996) in English for business communication offered to graduate-level teacher training in Ukraine and by Adamson (1998) in English for nursing offered to Japanese students. Since the study was conducted with a small sample of graduate students, it is recommended that the ESP course and ESP test be replicated with larger groups of male and female graduate students majoring in art education to get better estimates of validity and reliability. The effectiveness of the ESP course can be also measured by self-reports at the end of the course and while taking graduate courses in art education as a follow-up measure of the effectiveness of the course taught. Since the subjects have a master's degree in art education and they are lecturers at their department, the effect of their background knowledge in art education on reading comprehension in English and translation skill acquisition may be subject to further investigation in the future.

Works Cited

1. Adamson, C. (1998). *Nursing matters*. ERIC Document Reproduction Service No. ED424781.
2. Brunt, R. (1981). *Testing between the cultures: A Case study of ESP testing in non-idealized situations*. ERIC No. ED217726
3. Cruickshank, D. (1983). *The theory and practice of teaching English for special purposes*. ERIC No. ED278225.
4. Dudley-Evans, T. (1998). *An overview of ESP in the 1990's*. ERIC No. ED424775.
5. Flowerdew, L. (1995). *Designing CALL courseware for an ESP situation: A report on a case study*. *English for Specific Purposes*, 14, 1, 19-35.
6. Jureckov, A. (1998). *Toward more reality and realism in ESP syllabuses*. *Forum*, 36, 2.
7. Mason, V. (1984). *Using Multiple-Choice Tests to Promote Homogeneity of Class Ability Levels in Large EGP and ESP Programs*. *System*, 12, 3, 263-271.
8. Regan, M. & McCoy, G. (1982). *English for Technical Training (ETT) and EAP Testing*. ERIC No. ED217740.
9. Salmani-Nodoushan, M. (2003). *Text familiarity, reading tasks, and ESP test performance: A Study on Iranian LEP and non-LEP university students*. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 3, 1.
10. Scholz, G. (1993). *Exploring ESP and language testing*. ERIC No. ED368191.
11. Scholz, G. & Scholz, C. (1979). *Testing in an EFL/ESP Context*. ERIC No. ED259548.
12. Skehan, P. (1984). *Issues in the Testing of English for Specific Purposes*. *Language Testing*, 1, 2, 202-220.
13. Tarnopolsky, O. (1996). *Intensive Immersion ESP Teaching in the Ukraine: Theoretical Foundations and Practical Results*. ERIC No. ED409707.

Second versus third language acquisition of English as a foreign language:

Evidence from number marking

Abstract: *Inside the nominal, there is no number agreement in Turkish, however, both English and French mark plural on the nouns. Moreover, although in English only the noun is pluralized, and the possessive pronoun as well as the adjective remain in the bare form; in French, both the possessive pronoun and the adjective agree with the head noun. These differences in the nominal structures of the three languages result in observable transfer effects in the acquisition of English as an L2 versus an L3. This ongoing study as part of a doctoral dissertation focuses on the differences between the two contexts of language acquisition along with the effects of L2 French with respect to Generative framework. The study also aims to combine the two research fields, namely, Third Language Acquisition (TLA) and Generative Theory, and in doing this, it attempts to apply the Generative hypotheses to L3 acquisition. Data have been collected from three groups of participants; (a) L1 English native speakers —i.e. 12 adult native speakers of English (7 males and 5 females) living either in Turkey or abroad with an age range of 21 to 65 as the control group; (b) Turkish learners of L2 English — i.e. a total of 44 learners of English in grades 6 and 7 (aged 12 and 13) at a private secondary school in Turkey, with 21 and 23 students in each grade respectively; and (c) Turkish learners of L3 English — i.e. 117 Turkish students in grades 7, 8, 9, 10, and 11 of a private secondary school who started receiving an intensive instruction in French as a second language at an early age. Their English instruction came much later and with fewer hours. The proficiency levels of the non-native speaker groups have been matched by the use of a standardized test, PET. The first group of instruments were (1) a detailed background questionnaire, and (2) a brief attitude scale in order to make sure that the non-native speaker groups are homogenous based on their experiences and motivation in learning the L2 and L3, the ages they started learning French and English, the languages their parents knew and used for communication with them, the total hours and type of French and English instruction they received till the time of the experiment, and lack of experience with other foreign languages. The second group of instruments were the language tasks to tap the effects of Turkish and French on English; (1) a short paragraph writing task on a given topic, and (2) a grammaticality-judgment task. Data analyses have not been completed yet, however, preliminary results suggest transfer effects from both Turkish and French into L3 English, where L3 learners seem to outperform L2 learners due to the effects of French. Task type also seemed to effect the results.*

Keywords: *Universal Grammar, Third Language Acquisition, Second Language Acquisition, English, Turkish, French*

Introduction

Knowledge of more than one language in a single mind results in transfer effects and language transfer or “cross-linguistic influence” is a widely observed phenomenon in second language acquisition research which has been reported in a high number of studies.

Earlier explanations of language transfer include Contrastive Analysis Hypothesis in the 1940s following the general learning theory of Behaviorism. In this era, learner errors were seen as products of differences between L1 and L2, and they needed to be eliminated. Contrastive Analysis was useful for predicting potential problems in L2 acquisition by comparing the two languages. L1s seemed to either “facilitate” L2 acquisition, if they were similar; or to “interfere” with L2

acquisition, if they were different. The former case was defined as “positive transfer” and the latter case was called “negative transfer”.

Nevertheless, after Dulay and Burt’s (1974) impact following Brown’s (1973) morpheme studies in L1 English, it was observed that L2 learners with different L1s followed similar paths in L2 acquisition, that is, they made similar errors in the L2 regardless of their L1 backgrounds and regardless of the similarities and differences between L1s and L2s. Thus, Contrastive Analysis was not found to be a sufficient method for understanding language transfer and learner errors, which made Error Analysis become prominent.

Error Analysis involved a detailed description and analysis of the kinds of errors second language learners made in an effort to understand how learners process second language data (Corder, 1967). It was based on the assumption that L2 learner language was a system on its own right, which was rule-governed and predictable. Error Analysis demonstrated that even when learners produced correct sentences, they might simply be repeating what they had already heard, which did not necessarily reflect their actual language competence.

Nonetheless, Error Analysis was not without its weaknesses in that it did not provide us with clear insights as to what caused those clearly defined errors, and it left the sources of errors to be examined in further research.

The Generative framework

The issue of language transfer has also been studied within the Generative framework, where L1 transfer was examined with respect to Universal Grammar (UG) principles and parameters. UG was more of an L1 acquisition theory rather than L2 which attempted to account for the relatively quick acquisition of L1s on the basis of minimum exposure to external input. It was assumed that only if a child was genetically equipped with a set of principles and parameters as to what was and was not possible in a human language, could he acquire the highly subtle and complex knowledge of his native language in such a relatively short period of time (White, 1989). When the theory was applied to L2 acquisition by later researchers, three major approaches occurred with respect to UG availability in second language acquisition, namely, “direct access”, “no access” and “indirect access”.

The advocates of “direct access” asserted that UG must be fully available to L2 learners as it was to the L1 learners and that the experience of L1 acquisition had no effect on second language acquisition. As a result, acquisition of a first and a second language should be equal. At the other extreme of the UG accessibility continuum, there were theorists arguing that UG was inaccessible in second language acquisition, even through the L1. The majority of the theorists, however, favoured the moderate view, that is, the “indirect access” to UG. The proponents of this final view claimed that UG must be accessible to L2 learners not only through the L1 but also that the initial phases of second language acquisition must be marked by L1 influence. In other words, the initial values of parameters adopted by L2 learners must generally be those of the L1 when there was a contrast or mismatch between the L1 and L2. In later stages, it was assumed that the L2 values must be set through more exposure to L2 data. Therefore, “indirect access” was

similar to “direct access” in that UG was still alive and operative though not properly functioning because of negative effects of L1s.

According to the Generative framework, syntactic categories in adult grammar consisted of two groups, namely, lexical and functional categories. While lexical categories are composed of nouns, verbs, adjectives, and prepositions; functional categories constitute closed-class elements such as determiners, inflections and complementizers (Chomsky 1986b). Lexical categories are “thematic” in that they contribute to the meaning of a sentence, and except for prepositions, they generally have a large number of members. On the other hand, functional categories are mostly restricted and they do not readily add new members.

In the Generative framework, there are three major hypotheses put forward to account for the acquisition of functional categories by children in their L1. However, these hypotheses have also been applied to second, and later some of them to third language acquisition in relation to transfer effects by recent researchers, and they will be presented below.

Functional categories in L2 acquisition

Following L1 acquisition theory and research within the Generative framework, functional categories have been the subject of much recent work in second language acquisition to test the availability of UG in second language acquisition and to observe L1 transfer effects. Researchers have been concerned with whether or not functional categories such as IP and CP are present in the early stages of L2 acquisition, as a result of language learners’ failure to produce target-like utterances especially in the initial stages of the L2 which resembles the failure of children acquiring their L1s. Three major hypotheses on the availability of functional categories in L2 acquisition will be discussed below.

The Minimal Trees Hypothesis

In the Minimal Trees Hypothesis, UG is fully accessible to the language learner in second language acquisition, but only lexical categories, or lexical heads, can be transferred from the first to the second language at the initial stages (Vainikka and Young-Scholten 1994, 1996a, 1996b, 1998). Emergence of functional categories will take time to be overtly realized based on learners’ analysis of input data, and word order as well as free forms such as modals and auxiliaries act as triggers for L2 acquisition of functional categories. Therefore, functional categories cannot be transferred from the L1 into the L2 according to the Minimal Trees Hypothesis.

The Full Transfer/Full Access Hypothesis

According to Schwartz and Sprouse (1996), initially the learners assume the grammar of L1 to be correct for L2, that is “Full Transfer” take place; however when the L2 input shows that L1 grammar is not adequate, L2 Learners restructure their L2 English through access to Universal Grammar, which is referred to as “Full Access”. The whole of the L1 grammar characterizes the L2 initial state, however, access to UG helps the learners to achieve accurate L2 grammar over time through exposure to input. Moreover, the path of L2 development with different L1s will reveal differences and these differences can be observed both throughout the process of acquisition itself and in the end-state learners.

Morpho-Syntactic Properties of Turkish, French and English

DP is a functional category and number marking can be analyzed with the framework of DP. English and French are similar in marking plural on the nouns. Still in French, number agreement is also realized between the head noun and all D-elements (i.e. articles, demonstratives, possessive pronouns and quantifiers) as well as adjectives like other Romance languages (Parodi, Schwartz, and Clahsen 1997). Notice that both the possessive pronoun and the adjective are singular in 1a, while they are both plural in 1b. In English, only the noun is pluralized, and the possessive pronoun and the adjective remain in the bare form.

1. (a) *mon livre intéressant* = ‘my interesting book’
- (b) *mes livres intéressants* = ‘my interesting books’

On the contrary, Turkish indicates plurality by using the plural morpheme suffix *-lar* with the head noun only when there is no other prenominal indication of plurality, in other words, the plural marker is absent with prenominal numerals and quantifiers and otherwise is obligatory in plural contexts (Kornfilt 1987). In the case of third person without an overtly expressed possessor, the noun can take only one plural marking, which results in ambiguity.

2. *oda-lar-I* = ‘his/her rooms’ or ‘their room’ or ‘their rooms’ (Parodi, Schwartz, and Clahsen 1997:12)

Inside the nominal, there is no number agreement in Turkish, and thus 3c is ungrammatical. (Also notice that in English, the demonstrative is pluralized unlike the possessive pronoun and the adjective remains in the bare form.)

3. (a) *şu ilginç kitap* = that interesting book
- (b) *şu ilginç kitaplar* = those interesting books
- (c) **şu üç ilginç kitaplar* = those three interesting books

(Parodi, Schwartz, and Clahsen 1997:12)

Therefore, since Turkish does not mark plural on the nouns, ungrammatical phrases as in 4 would demonstrate the effect of L1 on L3 despite the knowledge of a similar L2.

4. * three interesting book

However, because French marks plural both on the adjectives as well as nouns, ungrammatical phrases as in 5 would reveal the effect of L2 on L3 English.

5. * three interestings books

Third Language Acquisition Framework

Former research has mostly examined L1-L2 interlanguage, however, with the spread of multilingualism or learning of many foreign languages at instructed settings, L1-L2-L3-...-Ln interlanguages have been becoming prominent in the field recently. Earlier definitions of multilingualism date back to Braun (1937 in Jessner 2008) where he defined multilingualism as active balanced perfect proficiency in two or more languages. His definition covered a range of meanings including bilingualism and was the opposite of monolingual in the recent sense. Then Haugen (1956) defined bilingualism, however, his definition covered multilingualism under bilingualism. According to his definition, “bilingual” included “plurilingual” and “polyglot”. Definition of trilingualism as a distinct phenomenon compared to bilingualism and other types of multilingualism appeared much later (Hufeisen

1998). Third language acquisition received the attention it deserved after this period.

Even after the acknowledgement of third language acquisition (henceforth TLA) as opposed to second language acquisition, some researchers such as Sharwood Smith (1994) and Gass (1996) believed that the development and processing of an L2 involved the same mechanisms which guide L3 learning and use, and thus, the study of SLA referred to the learning of a second language or languages for them. In contrast, more recent researchers (Cenoz and Jessner 2000, Cenoz, Hufeisen, and Jessner 2001, 2003) assert that SLA differs from TLA in various respects and studies of TLA are necessary to provide essential insights about language learning, which neither first language acquisition (FLA) nor second language acquisition (SLA) studies can provide.

Other recent researchers, went even one step further and defined L3 as “any second language that was currently being acquired, not necessarily the language number three in order of acquisition” (Hammarberg 2001), or TLA as the acquisition of “ $L \geq 3$ ” (\geq referring to “greater or equal to” three), which meant that acquisition of any number of languages beyond the second one must be analyzed under the same category, separate from the field of first foreign language acquisition research (Fouser 2001).

When Cook (1992) defined “multicompetence”, he was in fact referring to the language competence of a bilingual as a unique profile different from that of a monolingual's (i.e. “monocompetence”). According to Hoffman (2000) only rarely have attempts been made to contrast the phenomena of bilingualism and trilingualism and she argues that although trilingualism is placed somewhere between bilingualism and multilingualism, it should not simply be assumed to be an extension of bilingualism. She believes, it might share features with both phenomena, though it retains characteristics of its own. Just as it is impossible to see the competence of a bilingual as the sum of two monolingual competences (Grosjean 1989, 1992), the competence of a trilingual cannot be equal to the sum of three monolinguals or one monolingual and a bilingual, thus, it has to be considered unique.

Research on third language acquisition is not without a number of fruitful questions. One interesting question to ask is how the levels of proficiency in the old and newly acquired languages correlate with the language transfer effects from the other languages already possessed by the learner (e.g. Herdina and Jessner 2000, Murphy 2003) that is, what transfer effects happen during the different steps and at different proficiency levels of an L3 acquisition process. Ringbom (1986) claims that the less the learner knows about the target language the more he is forced to draw upon any other prior knowledge he possesses. This other knowledge also includes other foreign languages and will be much more in evidence at the earlier stages of learning according to his views. Cummins (1976, 1979) for another instance, in his “Interdependence Hypothesis” for bilingualism, argues that if the proficiency is high in the learner's L1, it will facilitate L2 acquisition, and if the proficiency in L1 is low, it will influence the L2 negatively. Cummins (1976, 1979) also suggests a “Threshold Level Hypothesis” and claims that the learner has to

reach a first critical threshold in language proficiency in L1 and L2 in order to avoid the negative academic consequences of bilingualism and a second threshold to profit from the positive cognitive and linguistic benefits of bilingualism. These hypotheses are applied to third language acquisition by some researchers and Herdina and Jessner (2000) assert that “the development of each individual language within one multilingual speaker largely depends on the behavior of previous and subsequent systems” (p.92).

Another interesting question is whether the mother tongue (L1) or the first foreign language (L2) is more influential when a learner is acquiring another foreign language (L3) and in what specific aspects this transfer is observed (e.g. Sikogukira 1993; Herdina and Jessner 2000; Hoffman 2000; Hammarberg 2001; Leung 2001, 2002, 2003a, 2003b; Murphy 2003; Vinnitskaya, Flynn and Foley 2003). As an answer to the second question, on one hand, Bardel and Falk (2007) propose that in the last two decades research suggests that L2 is more significant than L1 in L3 acquisition, and this is why some researchers (Williams and Hammarberg 1998, Hammarberg 2001) mentioned the concept “L2 status” in third language acquisition as an important phenomenon. However, other researchers, such as Ringbom (1987) argue that transfer is more likely from the first language than from those learned later on and Hakansson (2002) claims that there is no transfer from L2 to L3 and suggests a Developmentally Moderated Transfer Hypothesis. Vinnitskaya, Flynn and Foley (2003), who investigated whether the role of a first language was “privileged” over the role of a second language in the development of a third language, concluded that there was no privileged role for the L1, and all prior language experience seemed to be either “neutral” or “enhancing” in subsequent language acquisition.

As summarized by Leung (2007), third language studies on morpho-syntactic characteristics of languages are rare, yet those in the generative framework are even fewer. Most of the research in this area treats L3 acquisition as another case of L2 acquisition, and thus they dismiss the roles of intermediary languages. Zobl (1992) and Klein (1995) are some rare examples of studies which compared monolinguals and multilinguals in the acquisition of various grammatical properties. However, they failed to have a uniform group of L3 learners with a similar linguistic background. Lozano (2003) aimed at analyzing L2 vs. L3 Spanish null subject related properties and Flynn et al. (2005) studied child vs. adult L3 acquisition of English restrictive relative clauses by Kazakh-Russian bilingual speakers. Leung (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005, 2006a, 2006b, 2007b) examined “L1 Cantonese-L2 English-L3 French” and “L1 Cantonese-L2 English-L3 Spanish” morphosyntactic transfer effects. White et al. (2004) also mentioned L3 acquisition effects in their investigation of gender and number features in Spanish interlanguage grammars.

Leung (2002) conducted six experimental studies to test the L1 versus L2 transfer effects and the type of access to UG in third language acquisition for her doctoral dissertation. Her results were also discussed in detail in six research reports presented in various conferences or were published as articles (Leung 2001, 2003a, 2003b, 2005, 2006a, 2007b). Her language groups were “L1 Chinese-L2 English”,

“L1 Vietnamese-L2 French” as well as “L1 Chinese-L2 English-L3 French”. In the verbal domain she tested the validity of two current competing theories of second language acquisition in the Generative framework, namely, the Failed Features Hypothesis (FFH) and the Full Transfer Full Access (FTFA) model and their applicability to third language acquisition. She suggested that both models predicted full transfer of L1 in the L2 initial state, however, when L3 was concerned, FFH predicted the L3 initial state to be L1, whereas FTFA predicted it to be either L1 or L2. Moreover, as she noted, FFH hypothesized permanent failure and persistent L1 influence in L2/L3 interlanguage even in the steady state. FTFA, on the other hand, hypothesized full access to UG. The results of the six experiments supported the Full Transfer Full Access model since they showed transfer of L1 in the L2 initial state and of L2 in the L3 initial state. The results also revealed full access to UG in the steady states of both L2 and L3. Therefore, Leung (2002) concluded that third language acquisition was not simply another case of second language acquisition.

The Study

Based on the differences and similarities concerning Turkish, French, and English, the hypotheses in the Generative framework for L2 acquisition have been revisited in order to account for the third language transfer effects observed in the study and the following predictions are made:

The Minimal Trees Hypothesis

If functional categories cannot be transferred from the L1 into the L2, then they cannot be transferred from the L1 to L3, or from the L2 to L3 either. Thus, the data should not reveal any transfer effects from (a) L1 Turkish to L2 English; (b) from L1 Turkish to L3 English; or (c) from L2 French to L3 English.

The Full Transfer/Full Access Hypothesis

If the whole of the L1 grammar characterizes the L2 initial state, but access to UG helps the learners to achieve accurate L2 grammar over time through exposure to input, then we need to argue that (a) the initial state of L2 English should be equal to L1 Turkish, and (b) the initial state of L3 English should be equal to a combination of L1 Turkish and L2 French, and access to UG should help the learners to achieve target-like English grammar over time in both contexts.

The Participants

Three groups of participants contributed to the study.

L1 English group

12 adult native speakers of English (7 males and 5 females) living either in Turkey or abroad with an age range of 21 to 65 participated in the study as the control group. The demographic questionnaires revealed that they could not be considered bilinguals or multilinguals based on their previous language learning experiences.

L2 English group

A total of 44 learners of English in grades 6 and 7 (aged 12 and 13) at a private secondary school in Turkey, with 21 and 23 students in each grade respectively, acted as the L2 group. All learners were native speakers of Turkish and they composed quite a homogenous group based on their experiences in learning the L2

based on the ages they started learning English, the languages their parents knew and used for communication with them, the total hours and type of English instruction they received till the time of the experiment, and lack of experience with another foreign language.

L3 English group (with L2 French)

The L3 group consisted of 117 Turkish students in grades 7, 8, 9, 10, and 11 of a private secondary school with an intensive instruction in French as a second language which started at an early age. English instruction, however, came much later on and with fewer hours. The L3 English group was also homogenous based on their experiences in learning the L2 and L3, based on the ages they started learning French and English, the languages their parents knew and used for communication with them, the total hours and type of French and English instruction they received till the time of the experiment, and lack of experience with other foreign languages.

The Instruments

Questionnaires on demographic information, language learning experiences and attitudes towards learning the foreign languages

All groups received questionnaires to elicit demographic information and detailed questionnaires were prepared especially for the non-native speaker groups so that the groups could be formed homogeneously. A great number factors are reported to effect the levels of bilingualism in the literature, and even more factors are related to multilingualism. Any experience with any foreign language was tried to be reported in the questionnaires including extracurricular activities, visits to and stays at foreign countries, in addition to the details of instruction in English and French. An attitude scale was also responded by the participants to explain any motivation-related effects on the acquisition of languages.

Proficiency test in English

The non-native speakers also received the Reading and Writing sections of the standardized Preliminary English Test (PET) in order to observe the relative standing of the L2 English and L3 English groups.

Language tasks on Number Marking

Two written production and elicitation tasks mostly adapted from Leung (2002) were used to collect data on the use of adjective placement in English. The instructions were given in the first language of the participants and they were informed that they could ask the proctors or the researcher any unknown words.

The short paragraph writing task

The participants were asked to write a 150 word paragraph in English on one of the two topics which would require use of adjectives and number marking.

1. Tell us about **the most important person** in your life. Who is he/she? What is his/her personality like? How does she/he look like? Why do you like this person? What kind of activities do you usually do together?

2. Tell us about **one** of your good friends. Who is he/she? What is his/her personality like? How does she/he look like? Why do you like this person? What kind of activities do you usually do together?

The grammaticality-preference task

There were twenty items in the task and the subjects were asked to judge the grammaticality of two English sentences. There were also 5 distractor items.

E.g. a. There are two different ways to solve this problem.

b. There are two different way to solve this problem.

a) only “a” correct b) only “b” correct c) both correct d) both wrong

Preliminary Results

Data analyses have not been completed yet, however, preliminary results suggest transfer effects from both Turkish and French into L3 English, where L3 learners seem to outperform L2 learners due to the effects of French, therefore the Minimal Trees Hypothesis did not prove to be valid to explain the results. Task type also seemed to effect the results. Results of further analyses of data and the discussion of the findings will be provided in the presentation in addition to implications for second/foreign language teaching.

Works Cited

1. Bardel, C. & Falk, Y. (2007). *The role of second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax*. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
2. Bender, E. M., Egg, M. & Tepper, M. (2005). *Semantic construction for nominal expressions in cross-linguistic perspective*. *Proceedings of the Sixth International Workshop on computational Semantics*. http://faculty.washington.edu/ebender/papers/ben_egg_tep.pdf
3. Bouvy, C. (2000). *Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer*. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.), *English in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Carvalho, A.M. & Silva, A.J. (2006). *Crosslinguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English bilinguals' acquisition of Portuguese*. *Foreign Language Annals*, 39 (2). Academic Research Library.
5. Cenoz, J. (2000). *Research on multilingual acquisition*. In J. Cenoz & U. Jessner (eds.), *English in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Cenoz, J. (2001). *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
7. Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001a). *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001b). *Looking beyond second language acquisition: Studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
9. Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
10. Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth*. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
11. Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
12. Erguvanli, E.E. (1984). *The function of word order in Turkish grammar*. University of California Press, Berkeley.
13. Eubank, L. (1993/1994). *On the transfer of parametric values in L2 development*. *Language Acquisition*, 3(3), 183-208.
14. Eubank, L. (1994). *Optionality and the initial state in L2 development*. In Hoekstra, T. and Schwartz, B. (Eds.) *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 369-388.
15. Eubank, L. (1996). *Negation in early German-English interlanguage: more Valueless Features in the L2 initial state*. *Second Language Research*, 12, 73-106.

16. Flynn, S. & Foley, C. (2004). *The Cumulative Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses*. *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.
17. Fouser, R.J. (2001). *Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L₃*. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
18. Fuller, J. M. (1999). *Between three languages: composite structure in interlanguage*. *Applied Linguistics*, 20(4), 534-561. Goad, H. & White, L. (2004). *Ultimate attainment of L2 inflection: Effects of L1 prosodic structure*. In S. Foster-Cohen, M. Sherwood-Smith, and M. Ota (Eds.) *EUROSLA Yearbook 4*, (pp: 119-145). John Benjamins.
19. Grosjean, F. (1989). *Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person*. *Brain and Language*, 36, 3-15.
20. Grosjean, F. (1992). *Another view of bilingualism*. In R.J. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*, pp. 51-62. Elsevier Science Publishers.
21. Hakansson, G., Pienemann, M. & Sayehli, S. (2002). *Transfer and typological proximity in the context of second language processing*. *Second Language Research*, 18 (3), 250-273.
22. Hammarberg, B. (2001). *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
23. Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
24. Hoffmann, C. (2000). *Bilingual and trilingual competence: problems of description and differentiation*. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 83-92.
25. Jessner, U. (2008). *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. Cambridge University Press.
26. Klein, E.C. (1995). *Second versus third language acquisition: Is there a difference?* *Language Learning*, 45(3), 419-465.
27. Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
28. König, W., Cedden, G., & Onaran, S. (2005). *Language production in Turkish-German-English trilinguals*. *International Journal of Multilingualism*, 2(2), 135-148.
29. Lasagabaster, D. (1998b). *Learning English as an L3*. *ITL Review of Applied Linguistics*, 121/122, 51-83.
30. Leung, Y.-K. I. (2001). *The initial state of L3A: Full transfer and failed features?* In X. Bonch-Bruevich, W. Crawford, J. Hellerman, C. Higgins & H. Nguyen (eds.), *The past, present and future of second language research: Selected proceedings of the 2000 Second Language Research Forum*, pp. 55-75. Somerville, MA: Cascadilla Press.
31. Leung, Y.-K. I. (2002). *Functional categories in second and third language acquisition: A cross linguistic study of the acquisition of English and French by Chinese and Vietnamese speakers*. Doctoral dissertation. McGill University.
32. Leung, Y.-K. I. (2003a). *Failed features versus full transfer full access in the acquisition of a third language: Evidence from tense and agreement*. In .M. Liceras et al. (eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*, pp. 199-207. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
33. Leung, Y.-K. I. (2003b). *Second vs. third language acquisition of tense and agreement in French by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals*. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*.
34. Leung, Y.-K. I. (2006a). *Full transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition*. In R. Slabokova, S. Montrul & P. Prevost (eds.). *Inquiries in linguistic development: In honor of Lydia White*, pp.157-187. Amsterdam: John Benjamins.
35. Leung, Y.-K. I. (2006b). *Verb morphology in L2A vs. L3A: The representation of regular and irregular past participles in English-Spanish and Chinese-English-Spanish interlanguages*. In S. Foster-Cohen, M. Medved Krajnovic & J. Mihaljevic Djigunovic (eds.), *EUROSLA Yearbook 6*, pp. 27-56. Amsterdam: John Benjamins.

36. Leung, Y.-K. I. (2007a). *L3 Acquisition: Why it is interesting to generative linguists. Second Language Research*, 23(1).
37. Leung, Y.-K. I. (2007b). *Second language (L2) English and third language (L3) French article acquisition by native speakers of Cantonese. International Journal of Multilingualism*, 4(2), 117-149.
38. Murphy, S. (2003). *Second language transfer during third language acquisition. Working Papers in TESOL and Applied Linguistics-Award Winning Papers*, 3(2). Teachers College, Columbia University.
39. Parodi, T., Schwartz, B. D. & Clahsen, H. (1997). *On the L2 acquisition of the morphosyntax of German nominals. Essex Research Reports in Linguistics*, 15, Colchester: University of Essex, 1-43.
40. Pollock, J.-Y. (1989). *Verb movement, Universal grammar, and the structure of IP. Linguistic Inquiry*, 20, 365-424.
41. Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning. Exeter: Multilingual Matters*.
42. Schroeder, C. (1999). *Turkish nominal phrases in spoken discourse. Wiesbaden: Harrassowitz*.
43. Schwartz, B. D. & Sprouse, R. A. (1996). *L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. Second Language Research*, 12, 40-72.
44. Sikogukira, M. (1993). *Influence of languages other than the L1 on a foreign language: a case of transfer from L2 to L3. Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*. 4.
45. Underhill, R. (1976). *Turkish grammar. Cambridge: The MIT Press*.
46. Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1994). *Direct access to X-bar theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra & B. D. Schwartz (eds.), Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops. Philadelphia: John Benjamins*, pp. 265-316.
47. Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996a). *Gradual development of L2 phrase structure. Second Language Research*, 12, 7-39.
48. Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996b). *The early stages in adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. Second Language Research*, 12, 140-176.
49. Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1998). *Morphosyntactic triggers in adult SLA. In M. Beck (Eds.) Morphology and its interface in L2 knowledge. (pp: 86-133). Amsterdam: John Benjamins*.
50. Vinnitskaya, I., Flynn, S. & Foley, C. (2003). *The acquisition of relative clauses in a third language: Comparing adults and children. In .M. Liceras et al. (eds.), Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002), pp. 340-345. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project*.
51. Zobl, H. (1992). *Grammaticality intuitions of unilingual and multilingual nonprimary language learners. In S. M. Gass & L. Selinker (eds.), Language transfer in language learning. Philadelphia: John Benjamins*.

УДК 371.32
Gonca Subasi

Do the Turkish EFL Students really have FL Reading Anxiety?

Abstract: *Recent research on foreign language anxiety appears to support the existence of language skill specific anxiety. The principal goal of the present study is to confirm empirically that reading anxiety is a specific anxiety type distinguishable from the more general types of FL anxiety in Turkish EFL context. There is also a need for the deep exploration of the possible sources of reading anxiety which remains as a question mark in FL anxiety research field;*

therefore, the current study has attempted to find out the possible sources of reading anxiety of Turkish EFL learners.

The study was conducted in the ELT Department of Faculty of Education at Anadolu University. 55 first-year students who were monolingual speakers of Turkish between the ages 17 and 19 participated in the study. Three instruments were used in order to gather data: the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), the Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS), semi-structured interviews. To confirm empirically that FL reading anxiety exists as a separate and distinguishable phenomenon in language learning, the participants' responses given in the FLCAS and FLRAS were analyzed through a Pearson product-moment correlation coefficient. The Cluster analysis was also conducted on the results of the FLCAS and FLRAS in order to be able to find out the students having high reading anxiety. The students, then, were interviewed to credit the evidence of FL reading anxiety, so that it would be possible to identify the reasons making these learners high anxious about reading.

The analysis of the interviews of high anxious learners revealed six main sources with regard to FL reading anxiety: personal reasons, teacher's manner in the classroom, teaching procedures used in the class, the features of reading texts, reading test anxiety and their previous experience. The study also had some implications for reducing anxiety in the reading classes.

Introduction

Foreign language instructors observe a wide range of performance in their courses. Whereas some learners can be very successful, many students cannot achieve their desired level of proficiency. In an attempt to understand the sources of this low achievement, researchers have investigated a multitude of factors that may affect language learning. These studies focused on cognitive variables (e.g., language aptitude, cognitive ability, study habits), affective variables (e.g., anxiety, motivation, self-perceptions), personality variables (e.g., locus of control, individualism), and demographic variables (e.g., age, number of previous foreign languages studied) due to the fact that these variables seemed to be related to foreign language (FL) achievement (Bailey, 1983; Onwuegbuzie, Bailey and Daley, 2000).

As being one of the components of affective variables, anxiety has also addressed the attention of researchers. Specifically, they have been investigating the phenomenon of FL anxiety for a number of years since FL educators have recognized the existence of FL anxiety and its potential for significant interference with language acquisition and production (Saito, Garza and Horwitz, 1999). Language anxiety can be defined as "the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts" (MacIntyre and Gardner, 1994: 284). In other words, this anxiety is linked directly to performing in the target language, it is not just a general performance anxiety (Oxford, 1999).

As being a specific situation, for many students, language class can be more anxiety-provoking than any other course they take (MacIntyre and Gardner, 1991; Samimy, 1994; Horwitz, 2001). Horwitz, Horwitz and Cope (1986) observed that anxiety related to FL learning is fairly common among students. Some examples of anxiety-related behaviours in language classrooms are when the learners report having sweaty palms, stomachaches, headaches, accelerated heartbeat and pulse rates (Samimy, 1994). Moreover, FL anxiety can be manifested through "distortion of sounds, inability to reproduce the intonation and rhythm of language, freezing

up when called to perform and forgetting words or phrases just learned or simply refusing to speak and remain silent” (Young, 1991: 430).

The cause of FL anxiety, according to Tsui (1996), can be due to the belief that using the target language is a threat to an individual’s self-concept since when communicating in another language they are not fully representing their personality and intelligence. From this perspective, FL anxiety can be associated with the oral aspects of language use; namely, speaking and listening (Saito et al., 1999). Indeed, most studies on FL anxiety focused on the negative correlations between language anxiety and oral performance in the FL classroom (Scovel, 1978; Foss and Reitzel, 1988; Young, 1991; Young, 1992; Kitano, 2001; Gregersen and Horwitz, 2002) and the primary instrument used to study FL anxiety, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), including 20 of 33 items centering on listening and speaking a foreign language.

As previously mentioned, speaking is probably considered the most stressful one among the four skills from the perspective of both FL teachers and learners (Young, 1992). The amount of research conducted in the area of anxiety and oral production attests to that (Sellers, 2000). Even though little attention has been paid to the other skills, such as reading and writing; anxiety also affects these skills of the language learning process. One area in which little research exists is the relationship between FL anxiety and reading in a FL (Saito et al., 1999; Sellers, 2000; Matsuda and Gobel, 2004).

As Cheng, Horwitz and Schallert (1999) pinpointed recent research on foreign language anxiety appears to support the existence of language skill specific anxiety. Therefore, studies related to reading anxiety are very promising. In this way, more sensitive and appropriate measurement instruments that can diagnose learners’ anxiety problems accurately in reading will be developed. This development will lead to a deep exploration of the possible sources of reading anxiety which remains as a question mark in FL anxiety research field.

The principal goal of the present study is to confirm empirically that reading anxiety is a specific anxiety type distinguishable from the more general types of FL anxiety in Turkish EFL context. Moreover, as Saito et al. (1999) pointed out why students feel anxious about reading is still open question, the current study will attempt to find out the possible sources of reading anxiety of Turkish EFL learners.

Review of Literature

There are a number of ways to approach the study of language learning anxiety, one of which is cognitive in nature (Sellers, 2000). The cognitive perspective on language learning views the learner as an autonomous actor, processing language data available in the environment in order to restructure their previous hypotheses related to language structure with a limited attention (Mitchell and Myles, 1998). The cognitive approach sees the relations among anxiety, cognition and behaviour as recursive or cyclical, where each influences the other.

For example, a demand to answer a question in a FL class may cause a student to become anxious, anxiety leads to worry and apprehension (MacIntyre, 1995). Cognitive performance is diminished because of the divided attention, and therefore performance suffers, leading to negative self-evaluations and more self-deprecating

cognition, which further impair performance and so on. To make theoretical foundation of anxiety more complete, the possibility that anxiety affects foreign language activities, such as reading, learning and comprehension should be allowed. There is a potential role for anxiety in these processes since the anticipation of FL use in receiving information can provoke anxiety. Young (1992) believes that reading can be anxiety provoking for some students who have difficulty in reading because of not having appropriate reading strategies. For instance, highly anxious readers may spend some part of their mental energy thinking about things that are unrelated to the reading activity, such as the difficulty of vocabulary in the text, how poorly they are doing, what their peers are doing or how much time is left to complete the reading task (Sellers, 2000) or they may simply not run their reading strategies such as not using the clues given to make inference, not using world knowledge to guess the meaning of an unknown vocabulary item. As a result, they cannot deal with the reading activity in an efficient way. But on the other hand, a less-anxious reader may not be interrupted by these task-irrelevant thoughts and may have more mental energy to focus on the reading process itself.

Using the cognitivist approach to work on the relationship between anxiety and reading leads to the hypothesis that higher levels of anxiety affect the reading process in various ways (Saito et al., 1999). The influence of anxiety on reading should be fully explored. This type of research; however, has not been observed very often in language learning research (Matsuda and Gobel, 2004). Whereas much of the research in the role of anxiety in language learning focused on oral performance, specifically on speaking and listening, a small number of empirical studies have examined the more specific, subtle effects of language anxiety on reading in FL. The following section will compile a number of studies in the field of FL reading anxiety.

Empirical Studies on FL Reading Anxiety

A great deal of FL anxiety research has centered on anxiety with respect to specific classroom activities such as speaking and listening, suggesting that oral classroom activities are most problematic and anxiety-provoking for FL learners (Horwitz et al., 1986; Young, 1991; Price, 1991; MacIntyre, 1995; Hilleson, 1996).

Recent research on FL anxiety appears to support the existence of language-skill-specific anxiety. In addition to a clear recognition of speaking anxiety, listening anxiety and writing anxiety, documentation of FL reading anxiety has begun to surface.

One of studies on reading anxiety is the study of Matsuda and Gobel (2004). The researchers investigated the relationships between general FL classroom anxiety and FL reading anxiety, gender, extended overseas experience, and classroom performance. The study found out a significant effect for the independent variable of overseas experience. The students with overseas experience demonstrated lower anxiety in speaking English. In contrast, gender was not found to have a significant effect on overall general/reading anxieties or subcomponents of both anxieties such as low self-confidence in speaking English, reading confidence or enjoyment. Moreover, the results of the study demonstrated that

gender was one of the key elements to success when predictors of performance for first-year students were examined. Self-confidence in speaking English and gender (female) were common predictors of performance for both four-skills and content classes; however, objective proficiency was a predictor only for the four-skills class. This outcome suggested that the nature of the course could influence the determinants of success.

In another empirical study, Sellers (2000) explored the relationship between language anxiety and reading in Spanish. The study aimed to examine the effect of language anxiety on the reading comprehension and recall of university-level language students and the effect of language anxiety on the reading process itself. The results showed that more highly anxious students were prone to recall less passage content than were those participants who claimed to experience minimal anxiety. For the type of information recalled, the links between anxiety and recall were less systematic. According to the provided data, reading anxiety affected the number of important pausal units recalled, whereas FL classroom anxiety affected significantly the recall of unimportant pausal units. Also, results of the Cognitive Interference Questionnaire yielded that highly anxious students tended to experience more off-task, concentrating on irrelevant thoughts than their less-anxious peers. In the light of the results of the study, Sellers (2000) concludes that reading anxiety is a separate and distinct phenomenon in language learning. What is important is that he pinpoints the need for further studies to gain a greater understanding of the role of anxiety in FL reading process.

The purpose of Saito et al.'s (1999) study was to investigate the relationship between anxiety and FL reading. The findings of the study showed that reading in a FL was indeed anxiety provoking to some students. In addition, it was found that FL reading anxiety was a specific anxiety type distinguishable from the more general types of FL anxiety that have been linked to oral performance. The outcomes of the study also yielded that students' reading anxiety levels increased with their perceptions of the difficulty of reading in their FL, and that their grades decreased in conjunction with their levels of reading anxiety and general FL anxiety. The researchers emphasise the importance of carrying out further research to determine the relationship anxiety the reading process from different perspectives. Specifically, they claim that studies searching for the sources of reading anxiety are indeed urgently needed. In this way, when and how anxiety intervenes in the reading process can be easily understood and then instructional strategies can be designed to decrease anxiety and improve reading effectiveness.

The bulk of the studies conducted on FL anxiety have mostly centered on explaining the relationship between anxiety and oral performance, but only a few number of studies have dealt with the FL reading anxiety phenomenon. The main purpose of the present study was to confirm empirically that FL reading anxiety does exist as a separate and distinguishable phenomenon in language learning. The second goal was to determine the causes of reading anxiety. Thus, the following research questions were posed to guide the study:

- 1) Does FL reading anxiety exist as a phenomenon distinguishable from general FL anxiety in Turkish EFL context?

2) What are the causes of FL reading anxiety of Turkish EFL students?

Methodology

Subjects:

The study was conducted at Anadolu University, Education Faculty, ELT Department. 55 subjects participated in the study. All subjects were monolingual speakers of Turkish between the ages 17 and 19 all of whom were first-year students. They had regular classes with their instructors 3 hours a week. In these regular classes, they handled the activities in their book (Reading Connections by Anne Ediger and Cherly Pavlik,1999,Oxford: OUP).

Instruments for Data Collection:

Three instruments will be used in order to gather data:

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS): This instrument was designed by Horwitz et al. in 1986 to assess the students' level of anxiety related to language learning in general. The FLCAS contains 32 items, each of which is answered on a 5-point Likert Scale ranging from "strongly agree" to "strongly disagree".

The Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS): This instrument was specifically designed by Saito et al. in 1999 to measure anxiety related to FL reading. The FLRAS consists of 20 Likert -scale items also scored on a 5 point scale.

Semi-structured Interviews: The researcher interviewed with high anxious students in order to probe the answers they have given in the FLRAS. Eight high-anxious students were selected with regard to their FLRAS scores.

Data Collection Procedures:

The FLCAS and FLRAS were administered to the participants by the researcher during the class hours. The participants were required to complete the FLCAS in 20 minutes and the FLRAS in 10 minutes as suggested in Saito et al.'s (1999) study. They were also asked not to write their names in order to make sure that the results would not be used to evaluate their performance. They were instructed to use nick names instead.

After finding out high anxious students on the basis of their FLRAS scores, the researcher made an interview session by announcing the students' nick names. The interview was conducted in L1 focusing on the sources of FL reading anxiety.

Data Analysis:

In order to answer the first research question "Does FL reading anxiety exist as a phenomenon distinguishable from general FL anxiety in Turkish EFL context?" the mean scores of the FLCAS and FLRAS were calculated. A Pearson product-moment correlation coefficient was also computed to explore the relationship between the FLCAS and FLRAS. The Cluster Analysis was also conducted to assess the results of the FLCAS showing reading anxiety as a separate language skill anxiety.

For the second research question "What are the causes of FL reading anxiety of Turkish EFL students?", a semi-structured interview was conducted with high anxious students on the basis of their FLRAS scores and then transcribed by the researcher. The transcriptions were coded and analyzed by the researcher.

Results

In order to find out the causes of FL reading anxiety of Turkish EFL students, three instruments were used in this study: the FLCAS, the FLRAS and a semi-structured interview. To confirm empirically that FL reading anxiety exists as a separate and distinguishable phenomenon in language learning, the participants' responses given in the FLCAS and FLRAS were analysed through a Pearson product-moment correlation coefficient. Before running this type of correlation coefficient, internal consistency had been computed for each of the questionnaires. Cronbach's α for the FLCAS was 0.82 and Cronbach's α for the FLRAS was 0.88. On the basis of these findings, it can be said that the FLRAS shows good internal reliability, which suggests that the scale is eliciting a single construct. This result of the FLRAS ($\alpha = 0.88$, $n = 55$) compares reasonably well with the results of 0.82 for the FLCAS computed on the same sample.

Further analysis was also conducted on the results of the FLCAS and FLRAS in order to be able to find out the students having high reading anxiety. The students, then, were interviewed to credit the evidence of FL reading anxiety, so that it would be possible to identify the reasons making these learners high anxious about reading. The following parts will present the findings of the present study in the light of the two research questions.

For the first research question, '*Does FL reading anxiety is indeed distinguishable from general anxiety in Turkish EFL context?*', the results of the present study indicated that FL reading anxiety is indeed distinguishable from general FL anxiety. The mean and standard deviation of the FLCAS ($M = 3.08$; $SD = 1.13$) were slightly bigger than those of the FLRAS ($M = 2.93$; $SD = 0.36$) (see Table 1). That is, on the FLCAS the average respond to each of 32 items was slightly above 3 (3.08) showing neither agreement nor disagreement with the statements, whereas the mean response on the FLRAS was 2.93. This finding may suggest that, on average, the students reported slightly more reading anxiety per item than general FL anxiety, due to the fact that the participants agreed more with the statements searching for the reading anxiety. The difference between the standard deviations of these two scales was also noticeable. The standard deviation was calculated as 1.13 for the FLCAS and 0.36 for the FLRAS indicating that the participants shared more similar thoughts on the questions of the FLCAS. In other words, the participants gave similar responses to the questions asked in the FLRAS.

In order to find out the relationship between the FLRAS and FLCAS, a Pearson product-moment correlation coefficient was used ($r = 0.076$, $n = 55$, $p = 0.01 < 0.05$). This finding indicates that this relationship is statistically significant which means that students with higher levels of FL anxiety were also prone to have higher levels of FL reading anxiety or just vice versa. Although this relationship is significant and implies a reasonable amount of overlap between the two questionnaires, it also indicates a substantial amount of discrimination showing the existence of reading anxiety as a specific type of anxiety. For further analysis, the Cluster Analysis was computed to prove empirically that FL reading anxiety is a distinguishable phenomenon. According to the results of Cluster Analysis and the correlation coefficient of 0.076, the two questionnaires share 37% of the variance.

Thus, 63% of the variance is not shared between the two questionnaires, a finding that supports the differentiation of the two constructs; the FLCAS showing the overall FL anxiety and the FLRAS indicating the language skill specific anxiety; namely, FL reading anxiety. It can be concluded that there is at least preliminary support for the existence of FL reading anxiety as a phenomenon related to, but distinct from, general FL anxiety.

For the second research question, '*What are the causes of FL reading anxiety of Turkish EFL students?*', a semi-structured interview was conducted with high anxious students. Before the interview, the participants had been categorised as being high, medium or low anxious according to the distribution of all the subjects on the basis of the answers each subject gave to the FLRAS items.

As mentioned before, the mean and standard deviation were calculated as $M = 2.93$ and $SD = 0.36$ for the FLCAS. According to the given formula, the participants having mean scores lower than 2.57 were labelled as high anxious since they agreed with many of the statements assessing FL reading anxiety and higher than 3.29 were categorised as low anxious students since they did not agree with the questions measuring FL anxiety. When the mean scores of the FLRAS items for each subject were calculated, it was found that eight students fell into the category of high anxious. All of these 8 students agreed with the 15th statement of the FLRAS indicating learning to read is the hardest part of learning English. 35 students were categorised as medium and the rest of the subjects, 12 students were categorised as low anxious subjects.

In order to find the sources of FL reading anxiety, the researcher made an interview with all of the eight students having high reading anxiety, in their native language. All the interviews were tape recorded and then transcribed for the analysis. The transcriptions were analysed by the researcher and by another instructor. The inter-rater reliability was calculated as 92 %.

The analysis of the interviews revealed several main sources of FL reading anxiety. Related to reading classes the following categories were identified as causing language anxiety from the gathered data;

1. Personal Reasons

a. *Self assessment of ability* (making negative self assessment of learners' abilities.)

b. *Self comparison to others* (having a fear of being less competent, being competitive with regard to grades and performance)

c. *High personal expectations* (being perfectionist, trying to please themselves and others by performing better)

2. Teachers' manner in the classroom (teacher's harsh behaviours towards students' errors, asking sudden questions)

3. Teaching procedures (getting bored of monotonous activities, uninteresting materials)

4. Features of Reading Texts

a. *vocabulary* (containing too many unknown vocabulary items, students' not being able to infer the meaning from the context)

- b. *the length of the text* (the reading text being too long containing many paragraphs)
- c. *the genre of the text* (not being familiar with the pattern of the text)
- d. *the background information* (having no or less information about the topic of the text)

5. Reading Test Anxiety

- a. *time* (having a fear of not being able to finish the text on time)
- b. *the mismatch between the text questions and the content of the reading lessons* (being in an ambiguous situation due to the mismatch between the questions asked in a reading test and the questions asked in an ordinary reading activity)

6. Previous experience (making negative assessment of previous education related to reading, not having read extra English novels and stories in high school)

The students' responses given during the interview on reading anxiety were analysed qualitatively and the results were presented in percentages in order to clarify the sources of FL reading anxiety. Table 1 summarises the distribution of the main causes of FL reading anxiety.

Table 1. Summary of the Percentages of the Causes of FL Reading Anxiety

| Categories of FL Reading Anxiety | Causes of FL Reading Anxiety | N | % |
|----------------------------------|--|---|-----|
| | Self assessment of ability | 8 | 100 |
| Personal Reasons | High personal expectations | 8 | 100 |
| | Self comparison to others | 5 | 63 |
| Teachers' Manner in the Class | Teachers' manner in the classroom | 8 | 100 |
| Teaching Procedures | Teaching procedures | 5 | 63 |
| | Vocabulary | 8 | 100 |
| Features of Reading Texts | Length of the text | 6 | 75 |
| | Background information | 6 | 75 |
| | Genre of the text | 5 | 63 |
| Reading Test Anxiety | Mismatch between test questions and content of reading lessons | 5 | 63 |
| | Time of reading test | 4 | 50 |
| Previous Experience | Previous experience | 2 | 25 |

As shown in Table 1, all of the students indicated the strong influence of self assessment of ability, high personal expectations, teachers' manner in the classroom, vocabulary on FL reading anxiety (N = 8, 100%). A total of 6 students pinpointed the effect of the length of a reading text and background information on this type of anxiety (75%). 5 students out of 8 emphasised the impact of self comparison to others, teaching procedures, the genre of the text and the mismatch between test questions and the content of reading lessons on FL reading anxiety (63%). The time of reading test (50%) and the students' previous experience (25%) were also found relatively efficient with regard to FL reading anxiety.

Turkish EFL students in this study specifically underlined the simple fact that if self assessment of ability was negative, this could lead to anxiety. In other words,

if they believed that they did not have the necessary skills to achieve success in the reading lessons, they could suffer from FL reading anxiety to a greater extent. Similarly, having high expectations from their own performance in the reading lessons and not being able to fulfil those expectations in a desired way could foster FL reading anxiety. This can be proved by analysing their responses to the first statement of the FLRAS, *“I get upset when I am not sure whether I understand what I am reading in English”*; they agreed or strongly agreed with it.

Teachers’ manner in the classroom and vocabulary also played an important role in FL reading anxiety. Learners in the study claimed that their errors should be corrected, but how their teachers correct these errors affected them a lot. They did not want a harsh manner of error correction, namely, they did not want to be interrupted for error correction or clarification while giving answers in reading courses. Also, they did not want their teachers to ask sudden questions to them. In terms of vocabulary, subjects of this study complained about their lack of vocabulary knowledge. They agreed with the 7th statement of the FLRAS *“When reading English, I get nervous and confused when I do not understand every word”*. They believed that having rich vocabulary knowledge would enhance their success in reading.

Throughout the interviews, there were comments about the impact of the length of a reading text and background information on FL reading anxiety. Their answers to the 4th item *“I feel intimidated whenever I see a whole page of English in front of me”* and 5th item *“I am nervous when I am reading a passage in English when I am not familiar with the topic”* lent further support for the mentioned issues. 75% of the students reported that they were negatively affected whenever they faced with a long reading passage full of paragraphs. Additionally, they focused on the usefulness of having background information about the theme of a reading text. They thought that not being familiar with the topic presented in the reading text would cause difficulty in understanding the whole passage.

Self comparison to others and uninteresting teaching procedures created anxiety for five of the subjects in the present study. They stated that they compared themselves and their work with the other students’, which in turn, resulted in language anxiety. Likewise, not focusing their attention due to boring and uninteresting teaching procedures led to anxiety.

The other two categories of FL reading anxiety were identified as the unclear genre of a reading passage and the mismatch between test questions and the content of the reading lessons. Five students in the study reported that if they could not figure out the pattern used in a reading text, this would lead them to feel anxious. In addition, not building any links between the questions asked in the reading exams and the things discussed in the reading courses would create a great deal of anxiety for these students.

Concerning the other sources, the amount of time given in a reading test and the negative influence of bad experiences related to reading were contributed to FL reading anxiety by few students.

Conclusion

The present study proved that reading in a FL is a specific anxiety type

distinguishable from general FL anxiety. As arguing for the recognition of FL reading anxiety, the present study also aimed at finding the sources FL reading anxiety among Turkish EFL students. According to Horwitz et al. (1986), there are two basic options for the language teacher in dealing with FL anxiety: 1) help students cope with the anxiety-producing situation, and 2) make the learning context less stressful. These two approaches would seem to be applicable in the case of reading anxiety, as well. Thus, despite the limitations in terms of the small sample size, the study has certain implications for reducing anxiety in the reading classes. Reading instructors who observe anxiety in their courses can consider the following issues. Firstly, teachers could prepare their students for the possibility of reading difficulties and possible anxiety when introducing reading texts (Saito et al., 1999). Knowing that anxiety and difficulties are possible and natural in language learning is often reassuring for many students who suffer from high level of anxiety (Sellers, 2000; Spielman and Radnofsky, 2001).

Secondly, in order to make reading itself less stressful, various reading strategies should be taught both to help learners overcome their unrealistic expectations for understanding everything they read and develop capability of using the clues to make correct guesses whenever they encounter with an unknown vocabulary item (Horwitz, 2001).

Another implication is that, as in the case of other types of anxiety, specific anxiety-reduction measures such as deep breathing or positive self-talk could be beneficial (Aydın, 1999; Saito et al., 1999). As Young (1991) indicated learners may need to participate in some form of supplemental instruction or a support group, work with a tutor, and join a language club, do relaxation exercises and practice self-talk. According to her, self-talk can be particularly useful for both coping with an anxiety due to a specific evaluative situation such as a test or a performance of some sort, and making positive statements about oneself.

Another major pedagogical implication is that teachers should pay careful attention to the selection of texts to ensure that they are an appropriate level of difficulty (Saito et al., 1999; Sellers, 2000; Matsuda & Gobel, 2004) as one of participants of the present study reported the reading text and its activities should not be too simple or challenging, namely below or above the level of students.

The teachers' manner toward students in a reading class plays a pivotal role in creating anxiety. In particular, the instructor's harsh mannerism of correcting students' errors is often cited as anxiety provoking (Horwitz et al., 1986; Young, 1991; MacIntyre et al., 1997). Hence, the mutual rapport between instructors and learners can significantly reduce the degree of anxiety learners feel in the reading classes.

The findings of this study suggest a number of avenues for future reading research. First of all, since this investigation was limited to analyse the sources of FL reading anxiety through interviews, another study can be conducted to investigate the potential sources of this type of anxiety using different data collection procedures, such as diary writing, and think-aloud protocols.

This study was conducted with the university students from the ELT department. The same techniques and methods used in this study can be applied to

different groups of students from different departments, different universities or high schools in order to find out other possible sources leading to FL reading anxiety. Additionally, the relationship of reading anxiety and specific target languages is also an interesting and promising issue. In this study, English as a target language has been analysed; thus, in the other studies various foreign languages having similar alphabets like German, French or different alphabets such as Japanese, Russian can be chosen to search for the causes of FL anxiety of Turkish students.

Another suggestion for future research is to investigate the role of reading anxiety in first language. Research in this area will provide insightful information to gain a better understanding of what reading anxiety is and how it functions in first language.

The existence of language skill specific anxiety is promising because it further promises use of multiple measurements in exploring the relationships among various facets of FL anxiety and different aspects of FL achievement. More importantly, scrutiny of different sorts of FL anxiety might contribute to further advancement in grasping the nature of FL anxiety. A close investigation of the similarities and differences of the underlying issues that define each of these anxieties might shed some light on the FL anxiety construct. Further research on the nature and impacts of other types of FL anxiety is urgently needed to clarify this phenomenon in details, leading to a more refined theoretical model.

Works Cited

1. Aydın, B. (1999). *A study of the sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.*
2. Bailey, M.K.(1983) "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies". In Seliger H. W. and Long M.H. (Eds).
3. Cheng, Y., Horwitz, E.K. and Schallert, D.L. (1999). "Language anxiety: Differentiating writing and speaking components." *Language Learning*. 49(3), 417-446.
4. Gregersen, T. And Horwitz, E.K. (2002). "Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance." *The Modern Language Journal*. 86, 562-570.
5. Hilleson, M. (1996). "I want to talk with them, but I don't want them to hear: An introspective study of SL anxiety in an English-medium school." In Bailey, K.M. and Nunan, D. (Eds.) *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 248-275.
6. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). *Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal*, 70, 125- 132.
7. Horwitz, E.K. (2001). "Language anxiety and achievement." *Annual Review of Applied Linguistics*. 21, 112-126.
8. Foss, A.K. and Reitzel, A.C. (1988). "A relational model for managing second language anxiety." *TESOL QUARTERLY*. 22(3), 437-454.
9. Kitano, K. (2001). "Anxiety in the college Japanese language classroom." *The Modern Language Journal*. 85, 549-566.
10. Matsuda, S. and Gobel, P. (2004). "Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom." *System*. 32, 21-36.
11. McIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1991). "Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature." *Language Learning*. 41, 85-116.

12. McIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1994). "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language." *Language Learning*. 44(2), 283-305.
13. McIntyre, P.D. (1995). "How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow." *The Modern Language Journal*. 79, 89-99.
14. McIntyre, P.D., Noels, K.A. and Clement, R. (1997). "Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety." *Language Learning*. 47(2), 265-287.
15. Mitchell, R. and Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
16. Price, M. Lou. (1991). "The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students." In Horwitz, E.K. and Young, D.J. (Eds.) *Language Anxiety: From Theory to Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall, 101-108.
17. Saito, Y., Garza, T. and Horwitz, E.K. (1999). "Foreign language reading anxiety." *The Modern Language Journal*. 83, 202-218.
18. Samimy, K.K. (1994). "Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables." *THEORY IN PRACTICE*. 33(1), 29-33.
19. Scovel, T. (1978). "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research." In Horwitz, E.K. and Young, D.J. (Eds.) *Language Anxiety: From Theory to Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall, 15-24.
20. Sellers, V.D. (2000). "Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language." *Foreign Language Annals*. 33(5), 512-521.
21. Spielman, G. and Radnofsky, M.L. (2001). "Learning language under tension: new directions from a qualitative study." *The Modern Language Journal*. 85, 259-278.
22. Tsui, A.B.M. (1996). "Reticence and anxiety in SLL." In Bailey, K.M. and Nunan, D. (Eds.) *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 145-167.
23. Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P. and Daley, C.R. (2000). "Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign language achievement." *The Journal of Educational Research*. 94(1), 3-15.
24. Oxford, R.L. (1999). "Anxiety and the language learner: new insights." In Arnold, J. (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP, 58-67.
25. Young, D.J. (1991). "Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?" *The Modern Language Journal*. 75, 426-437.
26. Young, D.J. (1992). "Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin." *Foreign Language Annals*. 25(2), 157-172.

Раздел 2. Лингвосоциокультурные аспекты обучения

Section 2. Linguo-Sociocultural Approach to Teaching

УДК 378

Костикова Л.П.

Формирование когнитивного компонента лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза

Abstract: *the article is dedicated to the issues of students' linguosociocultural competence. The importance of developing mentality, national and ethnic identity as an essential part of its cognitive component is shown.*

Keywords: *linguosociocultural competence, cognitive component, mentality, identity, лингвосоциокультурная компетентность, когнитивный компонент, ментальность, идентичность*

В условиях общеевропейской и мировой тенденций интеграции, глобализации мировой экономики, постоянно нарастающих процессов гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования» все большую значимость приобретают вопросы межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере. «Процесс глобализации, - по справедливому утверждению Е.В. Воеводы, - привел, с одной стороны, к экономической взаимозависимости и интеграции, а с другой стороны – к осознанию национальной и этнической идентичности» [4, С. 85].

Понимая важность интеграции России в международное образовательное и культурное пространство, мы рассматриваем возможности подготовки студентов гуманитарного вуза к межкультурному взаимодействию в условиях диалога культур. Лингвосоциокультурную (ЛСК) компетентность следует определить как способность и готовность к пониманию культуры другого народа, позитивному к ней отношению, осмыслению её реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды.

Разрабатывая содержание ЛСК компетентности мы опирались на пяти компонентную структуру социальных компетентностей, предложенную И.А. Зимней в работе «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» [6, С. 9-10]. ЛСК компетентность относится к социальным, а также общекультурным компетентностям и состоит из пяти компонентов:

1) ценностно-смысловое отношение к содержанию ЛСК компетентности, ее личностная значимость, т.е. отношение к профессионально ориентированному взаимодействию в условиях поликультурной среды;

2) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности;

3) владение знанием содержания компетентности, или когнитивный компонент, направленный на формирование когнитивных компетенций, актуализирующихся при межкультурном взаимодействии;

4) опыт применения знаний, умений, или деятельностный компонент, включающий компетенции социального общения и коммуникативные компетенции профессионального взаимодействия в поликультурной среде;

5) готовность к проявлению ЛСК компетентности (мотивационный компонент).

Владение знанием содержания ЛСК компетентности (когнитивный компонент) направлено на формирование когнитивных компетенций, актуализирующихся при межкультурном взаимодействии (дескрипторы даны по И.А. Зимней):

– понимание нормативных ценностей российской ментальности и национально-культурной идентичности;

- понимание культурно-исторических особенностей русского народа;
- знание иностранного языка на уровне устного и письменного общения в профессиональной сфере;
- понимание социокультурных особенностей страны изучаемого языка;
- знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в деловых и повседневных ситуациях;
- осведомленность об особенностях речевого поведения и невербальной коммуникации в процессе иноязычного общения.

Рассмотрим подробнее соотношение понятий «менталитет» и «ментальность». Педагогический энциклопедический словарь определяет менталитет как образ мыслей, совокупность умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, присущих отдельному человеку или человеческой общности. Этот термин ввёл в научный оборот американский философ Р. Эмерсон в 1856 г. Менталитет выражается в специфическом типе мышления, отражает уровень индивидуального и коллективного сознания. Менталитет рождается в подсознании, но постепенно впитывает в себя то общее, что складывается из природных данных и социально обусловленных элементов и в конечном итоге выражается в представлении о жизни и об окружающем мире. В отличие от быстро меняющихся идеологических установок и общественных взглядов, менталитет имеет более постоянный характер, так как отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения [10. С. 140].

В своей работе «Война и мир языков и культур» С.Г. Тер-Минасова предлагает следующее определение: «Менталитет – это мыслительная и духовная настроенность как отдельного человека, так и общества в целом» [11. С. 41].

Рассмотрим, где же проходит грань между «менталитетом» и «ментальностью». С.Г. Тер-Минасова под ментальностью понимает «частичное, аспектное проявление менталитета не столько в умонастроении субъекта, сколько в его деятельности, связанной или вытекающей из менталитета». Поэтому в обычной жизни, справедливо утверждает исследователь, мы чаще имеем дело с ментальностью, нежели с менталитетом. «Предполагается, что менталитет – это нечто глубинное и поэтому медленно меняющееся» [там же].

Словарь по педагогике даёт следующее определение этого термина. Ментальность (от лат. *mentalis* – умственный, духовный) – это устойчивая настроенность внутреннего мира людей, спланивающая их в социальные и исторические общности: совокупность установок и предрасположенностей людей к определенному типу мышления и действия. Ментальность, с одной стороны, выступает как результат культуры и традиций, с другой – сама является глубинным источником развития культуры [7. С. 173].

Понятие «ментальность», на наш взгляд, можно характеризовать и с точки зрения диалогового подхода как национально-культурное миропонимание, мироощущение личности, на которое оказывают влияние

степень проявления этнокультурного самосознания, целостности нации, уровня ее открытости и т. п.

Совершенно справедливо утверждают А.П. Лиферов и О.Е. Воронова, что в эпоху перемен нельзя недооценивать «ментальный ресурс нации как потенциальный катализатор модернизационных процессов, как важнейший фактор национальной и более того – цивилизационной безопасности России» [9. С. 13]. При этом, по мнению исследователей, студенческая молодежь – молодая интеллектуальная элита нации – наиболее чутко реагирует на ментальные сдвиги в обществе.

В ментальной открытости, толерантности, взаимообогащении различных культур, ассимиляции на гуманистической основе видит Е.В. Бондаревская необходимые условия прогрессивного развития всего человечества. «Поэтому особенно важно, – подчеркивает исследователь, – обеспечить развитие и обогащение ментальных черт каждого человека на основе национального менталитета с актуализацией наиболее востребованных современностью его элементов» [3. С. 12].

При формировании ЛСК компетентности студентов в образовательной среде гуманитарного вуза чрезвычайно важно создавать условия открытого, диалогичного, ментального духовно-воспитательного пространства с целью формирования у молодежи системы ценностей, ориентации молодежи на решение общечеловеческих проблем.

Национальная ментальность способствует формированию национальной идентичности. Т.М. Балыхина, С.И. Ельникова, Т.В. Маркина, О.В. Харитоновна считают, что национальная и культурная идентификация укрепляет людей в системе смыслов, которая обеспечивает порядок и способствует обретению личного достоинства [1. С. 105]. Под национальной и культурной идентификацией мы понимаем процесс отождествления личности с ценностями определенной национальной культуры.

Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов определяют идентичность как соответствие (сопричастность) личности системе норм, ценностей какой-либо общности людей, которая фиксируется на уровне сознания у личности [2. С. 217]. А.Н. Джуринский рассматривает идентичность транскультурную, означающую тождественность в сознании у личности ценностей различных культур, и идентичность этнокультурную, означающую тождественность у личности этнокультурных норм и представлений об окружающем мире [5. С. 216]. При формировании ЛСК компетентности студентов гуманитарного мы развиваем как транскультурную, так и этнокультурную идентичность.

Когнитивный компонент ЛСК компетентности предполагает такие знания, как (соответственно, на материале своей культуры и культуры инородной): а) знание страноведческих реалий (политики, географии, истории, литературы и т. д.) и понимание того факта, как они сказались на формировании мировоззрения носителей данной культуры; б) знание бытовых реалий; в) знание и понимание общественных ритуалов; г) понимание ценностей, духовно-нравственных ориентиров, актуальных для рассматриваемой культуры.

На практике мы убедились в том, что если представлять студенту предметы учебного цикла как совокупность описательной информации об истории, литературе, географии, языке и т. д. различных народов, инокультурная картина мира ему не откроется. Если же представлять их как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных произведений иной культуры, как иную картину мира с точки зрения содержащихся в предметах смыслов, то возможно подключение обучающегося к когнитивному уровню развития личности, познание им образов сознания чужой культуры в сравнении с образами собственной. Следовательно, задача формирования ЛСК компетентной личности и приобщения русскоязычной личности к инокультурной картине мира может быть решена, если ориентировать обучение в высшей школе на когнитивный уровень развития личности, уровень иерархии смыслов.

Обучение ЛСК компетентности в рамках диалогового подхода должно ориентироваться на когнитивный уровень развития личности, так как именно с этого уровня начинается собственно личность с присущими ей духовно-нравственными, ценностными установками, картиной мира и менталитетом, разделяемыми в ее родной культурной среде. «Когнитивное сознание, – справедливо утверждает академик И.И. Халеева, – ответственно за существование общей картины мира как некоторой структурированной совокупности, системы знаний человека о мире, о себе, о ценностях и т. д.» [14]. Следовательно, при формировании ЛСК компетентности на когнитивном уровне личности обучающегося происходит сопоставление образов разных культур в рамках одного сознания, а значит и сопоставление двух различных картин мира. Образовательный процесс приобретает при этом характер диалога культур.

Действительно, сознание, по мнению Д.А. Леонтьева, определяется как «открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, и его действия, состояния» [8]. Строя обучение с ориентиром на диалоговый подход, межкультурную грамотность как результат обучения, на наш взгляд, можно добиться расширения/удвоения картины мира, и, следовательно, раздвинуть границы сознания, кардинально изменить личность обучающегося.

Анализируя окружающий человека мир, С.Г. Тер-Минасова представляет его в трёх формах: реальная картина мира, культурная (понятийная) картина мира и языковая картина мира. Очевидно, что «культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, а, вернее, просто к реальному миру, окружающему человека» [12. С. 41]. При формировании ЛСК компетентности мы в значительной мере имеем дело с культурной картиной мира. Языковая картина мира не входит в область нашего педагогического исследования, хотя важна для комплексного понимания окружающей действительности, является частью культурной картины мира и, безусловно, присутствует в сознании лингвосоциокультурной личности.

Культурную (понятийную) картину мира С.Г. Тер-Минасова определяет, как « как отражение реальной картины через призму понятий,

сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное» [Там же]. Примечательно, что у разных народов, по мнению исследователя, культурная картина мира специфична. Это обусловлено различием таких факторов, как география, климат, природные условия, история, традиции, образ жизни и пр. Иными словами под культурной картиной мира можно понимать «образ мира, преломлённый в сознании человека, то есть мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности» [12. С. 41]. Заметим, что взаимопонимание и взаимодействие представителей различных культур предполагает наличие диалога или полилога между ними.

Наукой доказано, что результатом внутреннего диалога образов разных культур в рамках одного сознания субъекта формируется интеркультура как совокупность познавательных средств и знаний о своей и чужой культуре. По определению А.Н. Джуринского, интеркультура представляет собой осознанную личностью или социальной группой причастность к нормам и ценностям разных культур [5. С. 217]. Интеркультурность является важной составляющей формирования когнитивного компонента ЛСК компетентной личности, способной адаптироваться к особенностям иной культуры.

С помощью разработанной нами концепции формирования ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза материал иной культуры, ее продукты, проявления «культуры как с заглавной буквы, так и с прописной» будут вписываться в смыслообразующий контекст родного менталитета студентов и интерпретироваться с точки зрения родной культуры. Наши исследования показали, что мало кто из обучающихся осознает, что воспринимает проявления иной культурной среды через фильтр системы смыслов, которыми он овладел, осваивая родную культуру.

Основой этого формирования, по мнению ряда ученых, является механизм смыслопорождения, предполагающий столкновение смыслов, которое происходит при встрече субъекта – носителя внутреннего смыслового мира – с другими смысловыми мирами. Столкновение с иным смысловым миром, например, в контексте диалога культур, неизбежно приводит к осознанию относительности своего. Результатом наложения двух смысловых миров, по мнению Т.К. Цветковой, может являться либо обогащение смыслового мира субъекта, либо его более или менее радикальные перестройки, связанные не только с обретением новых смыслов, но и с разрушением старых. Возможно и безрезультатное столкновение [13. С. 107].

В ходе практической работы по формированию ЛСК компетентности студентов гуманитарного вуза мы выявили случаи, когда человек оказывается не готов принять иной смысловой мир и пытается «вписать» его в смысловую систему родной культурной среды, родного мировидения. В результате механизм смыслопорождения, к сожалению, срывает вхолостую, а иная культура как совокупность её произведений отторгается сознанием субъекта. Эта ситуация может стать прямой дорогой к монокультурности и шовинизму.

Формирование когнитивного и деятельностного компонентов ЛСК компетентности происходит при их активном взаимодействии и взаимовлиянии. Связь языка, мышления, культуры в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений. Более того, С.Г. Тер-Минасова совершенно категорично заявляет, что «язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих компонентов, ни один из которых не может функционировать (а, следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся с реальным миром, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его видение и отношение к нему» [11. С. 24].

Приобщение студентов к иной культуре в образовательной среде гуманитарного вуза имеет целью воспитание лингвосоциокультурной личности, существующей одновременно в двух культурных пространствах, вобравшей в себя ценности родной и изучаемой культур, способной эффективно функционировать в иной культурной среде. Последнее предполагает изменение личности на когнитивном уровне, расширение горизонтов ее сознания за счет включения в него иной картины мира.

Главная цель формирования когнитивного компонента лингвосоциокультурной компетентности – это формирование человека, обладающего ярко выраженной определенной ментальностью, культурно-языковой идентичностью, когнитивным сознанием, способного к активной, созидающей жизнедеятельности в условиях поликультурной среды. Но основная ценность – сама личность, обладающая развитым чувством понимания других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных рас, национальностей, верований.

Литература

1. Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Маркина Т.В., Харитонова О.В. *Уроки толерантности : учеб. пособие по рус. яз. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – 105 с.*
2. Бережнова Л.Н. Набок И.Л., Щеглов В.И. *Этнопедагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.*
3. Бондаревская, Е.В. *Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2007. № 3. С. 3–14.*
4. Воевода Е.В. *Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 141 с.*
5. Джурунский, А.Н. *Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям : «Педагогика и психология», «Педагогика» – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2010. – 240 с.*
6. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.*
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике. М. : ИКЦ «МарТ», 2005.*
8. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.*
9. Лиферов А.П., Воронова О.Е. *Новая российская ментальность как инновационный ресурс модернизации образования. 2007. № 2. С. 13.*

10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.

11. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.

12. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Слово, 2008. – 264 с.

13. Цветкова Т.К. Теоретические проблемы лингводидактики : моногр. – М. : Спутник+, 2002. – 107 с.

14. Халева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : моногр. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.

УДК 371.32
Голобокова М.А.

Формирование и диагностика межкультурной грамотности у студентов в процессе изучения иностранного языка

Abstract: *In the paper we introduce our own approach to the definition of intercultural awareness and its structure; the way to assess students' reference level and subsequent achievements in its mastering while learning a foreign language. Apart from the description of diagnostic assignments there are some ideas concerning the development of intercultural awareness in the foreign language classes.*

Keywords: *intercultural awareness, assessment of intercultural awareness, situational assignments*

Проблема формирования межкультурной грамотности у студентов широко обсуждается в современных педагогических исследованиях, посвященных глобальному и поликультурному образованию, обучению в контексте диалога культур. Это обусловлено тем, что в новой для России социально-культурной ситуации выпускники высших учебных заведений должны знать и глубоко понимать не только ценности своей культуры, но и культурное разнообразие мира, быть способными анализировать культурный феномен с разных перспектив, позитивно относиться к представителям своей и других культур, осуществлять межкультурное взаимодействие.

Для эффективного решения указанной проблемы важно определить суть и структуру рассматриваемого феномена, что позволит исследователям выбирать оптимальные методы, формы и средства формирования слагаемых межкультурной грамотности и производить необходимые измерения уровня достижений студентов на разных этапах учебно-воспитательного процесса. На основе анализа описанных в научной и методической литературе подходов к трактовке межкультурной грамотности ее структура может быть представлена в виде пяти взаимосвязанных компонентов:

знание особенностей своей культуры и культурного разнообразия современного мира;

понимание культурно обусловленных сходств и различий;

анализ культурного феномена с позиций «носителя культуры» и «стороннего наблюдателя»;

способность оценивать проявления своей культуры с точки зрения представителя другой культуры;

позитивное отношение к представителям своей и чужой культуры, признание культурного разнообразия современного мира, готовность и желание общаться с культурным Другим.

Указанные компоненты возможно также рассматривать как критерии для оценки общего уровня сформированности межкультурной грамотности студентов.

В современных научно-теоретических и методических исследованиях особое внимание уделяется особенностям формирования межкультурной грамотности студентов в процессе их иноязычной подготовки. Это объясняется тем, что изучение языка традиционно связано с изучением культуры народов, для которых этот язык является родным. Важной целью современного языкового образования является установление взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры, в том числе с помощью средств новых информационных технологий. [1. С. 8.]

Над проблемой соизучения языка и культуры плодотворно работали и работают многие отечественные и зарубежные ученые (В.В. Сафонова, Э. Симонет, С.Г. Терминасова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, Гальскова Н.Д., Гез Н.И., М. Бирам, Г. Зарате, Р. Ладос, Ж.Я. Ласер и другие). Исследователи едины во мнении, что особое внимание в преподавании иностранного языка необходимо уделять изучению национально-культурных особенностей, чему в значительной мере способствует использование культурно-релевантной информации на учебных занятиях.

Несмотря на осознание актуальности формирования межкультурной грамотности у студентов в процессе обучения в вузе и наличие большого количества научно-теоретических трудов наблюдается недостаток системных практических разработок, направленных на развитие слагаемых межкультурной грамотности и их диагностики. В связи с этим нами была разработана система диагностических и формирующих ситуативных задач, предлагаемых студентам на занятиях по практике английского языка. Содержание заданий направлено на освоение перечисленных компонентов межкультурной грамотности и изучение уровня их сформированности по пяти основным критериям, выделенным на основе этих компонентов. Приведем некоторые из заданий.

Задание 1. «Семантическое поле». Студентам необходимо написать ряд ассоциаций, возникающих у них в отношении одной из стран (Великобритания, США, Канада, Австралия, Германия, Франция, Испания, Египет и другие)». Цель задания - выявить исходный уровень знания студентов культурного разнообразия современного мира.

Анализ результатов выполнения данного задания позволяет выявить: что понимают обучаемые под культурой (путем анализа того, каких аспектов культуры касаются приведенные студентами ассоциации); насколько полным

является их представление о культуре той или иной страны; какие элементы культуры указывают студенты.

Задание 2. Стереотипы. Студенты приводят как можно больше характеристик представителей следующих народов: британцы, американцы, немцы, французы, арабы, русские, затем выражают свое отношение к ним по следующей шкале: 1 – очень негативное, 2 – негативное, 3 – безразличное, 4 – позитивное, 5 – очень позитивное». Задание нацелено на выявление стереотипов обучаемых, касающихся представителей своей (автостереотип) и других культур (гетеростереотип), а также отношения к ним.

Для описания исходного состояния сформированности у студентов остальных компонентов межкультурной грамотности им предлагается ряд вариативных заданий, в которых студенты должны продемонстрировать свою способность анализировать проявления своей и чужой культуры с разных позиций (с позиции представителя своей культуры и «стороннего наблюдателя»).

«Какие советы вы дали бы своим знакомым из Великобритании, которые собираются посетить Россию впервые? (Советы должны касаться разных аспектов)».

«Представьте себе, что вы только что посетили Великобританию. Какие советы вы дали бы своим друзьям, которые планируют поехать в эту страну впервые?»

«Представьте себе, что после поездки в Великобританию вы отправились в США. Сравните свои впечатления и советы. В какой стране вам понравилось больше? Где вы чувствовали себя комфортнее и почему?»

«Представьте, что вы – британец. Вы только что вернулись в Соединенное Королевство после визита в Россию. Опишите свои впечатления и продумайте советы для своих соотечественников, собирающихся впервые посетить эту страну».

Для каждого из заданий разработаны критерии оценки уровня достижений обучаемых. Итоги выполнения студентами данных заданий позволяют описать фоновое состояние сформированности у них межкультурной грамотности.

Диагностика исходного состояния межкультурной грамотности способствует определению дальнейших перспективных направлений работы по ее формированию. Метод решения ситуативных учебных задач систематически применяется нами на учебных занятиях на протяжении всего периода обучения в вузе. Содержание каждой учебной задачи и форма ее выполнения определяются особенностями изучаемой темы.

Формирование каждого компонента межкультурной грамотности осуществляется с применением различных форм (от анализа материалов СМИ до выполнения и защиты итоговых творческих проектов по заданной проблеме) и средств обучения. Они выбираются с учетом формируемого компонента и аспекта содержания учебной задачи.

Большинство заданий носят комплексный характер и ориентированы на формирование разных компонентов межкультурной грамотности. При

выполнении заданий деятельность студентов организуется по следующей схеме:

целеполагание (разъяснение преподавателем целей, задач и требований к конечному результату);

поисковая стадия (выбор студентами стратегии решения проблемы, ее обоснование),

деятельностная стадия – непосредственное выполнение студентами поставленной задачи;

рефлексивная стадия – создание преподавателем условий, в которых студент анализировал свои действия, сам оценивал способ действия и достигнутый результат.

Важно отметить, что результаты выполнения учебных заданий студентами на формирующем этапе информативны для педагога и в плане диагностики их достижений в овладении межкультурной грамотностью.

В качестве примера задания, ориентированного на расширение знаний студентов культурного разнообразия современного мира и повышение способности судить о культурно-обусловленных сходствах и различиях с позиции представителя своей культуры воспользуемся следующим заданием: «Вы готовитесь к международному конкурсу туристических программ «Спецпредложение». Сделайте презентацию или буклет тура для особой категории лиц (молодоженов, меломанов, любителей экстремальных видов спорта и т.д.) В своем выступлении расскажите о стране (название, столица, географическое положение, символика, форма правления, историко-культурные и социально-экономические условия, население) и программе тура. Конкурсная комиссия будет оценивать ваше выступление по следующим критериям: (1) содержание рассказа о стране; (2) владение английским языком (фонетика, лексика, грамматика, коммуникативные умения); (3) оригинальность авторского подхода (в изложении основного материала, в разработке туристического маршрута, в представлении информации – дизайн презентации, иллюстративный материал, буклеты и другой раздаточный материал)».

Выполнение задания требует от студентов длительной самостоятельной работы, в ходе которой они осуществляют поиск и обработку информации, овладевают новыми знаниями о культуре выбранной страны, применяют полученные знания в нестандартной практико ориентированной ситуации. Результаты выполнения задания дают возможность оценить информированность студентов о реалиях культуры выбранной страны, а также уровень их владения иностранным языком, свидетельствуют о живом интересе студентов к культуре выбранной страны или народа. Кроме того, анализ ответов позволяет понять, какие аспекты культуры могут интересовать современного молодого человека; нужно ли педагогу в дальнейшем «размывать» сложившиеся стереотипы или сосредоточить внимание студентов на других странах и народах. [2. С. 39.]

При планировании содержания заданий важно учитывать личностные смыслы и ценности студентов, строить работу в русле диалога и

сотрудничества, поскольку успешность организации целенаправленной деятельности по формированию межкультурной грамотности в процессе обучения зависит от того, насколько тематика создает у студентов положительную мотивацию и интерес к освоению проявлений иной культуры.

Проведенное нами исследование позволяет выделить следующие условия эффективного формирования межкультурной грамотности студентов в процессе преподавания иностранного языка:

1. Четкое определение структуры межкультурной грамотности.
2. Организация работы в форме решения учебных задач разного уровня сложности, направленных на формирование слагаемых межкультурной грамотности и требующих неоднозначного развернутого ответа с обоснованием своей точки зрения.
3. Непрерывность в работе.
4. Разнообразие методов, форм и средств обучения.
5. Организация эффективной «обратной связи».
6. Создание атмосферы сотрудничества, диалога на занятиях.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам*. – М.: Academia, 2004. – 142 с. – С.8.

2. Хлебосолова О.А., Голобокова М.А. *Межкультурная компетенция как результат географического образования // География в школе*. – №1. – 2011. – М.: Школьная пресса. – С. 37-41.

Раздел 3. Преподавание иностранного языка со специальными целями

Section 3. Teaching a Foreign Language for Specific Purposes

УДК 371.32
Сомова С.В.

Личность учителя иностранного языка в современном лингвистическом образовании

Abstract: *Reforms in the sphere of education in our country emphasize the role of a teacher in learning foreign languages. He/she is responsible not only for teaching knowledge, but also communicative skills and interested in personal results of every student. The results may be achieved not only in the classroom, but also in the process of making a research, organizing professional holidays, motivating students to mastering the language.*

Проблемы реформ, которые с таким трудом пробивают себе дорогу в современном российском образовании, привлекают большую аудиторию как сторонников, так и оппонентов и вызывают дискуссию в средствах массовой информации и в профессиональной среде. По мнению Министра образования и науки А.А. Фурсенко, «исторически так сложилось: примерно раз в двадцать лет требуется существенно реформировать образование».

Настоящий период можно назвать переходным, поскольку существенные изменения происходят на всех уровнях, начиная с начальной школы и заканчивая высшим образованием: введение ЕГЭ, утверждение нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, всенародное обсуждение стандартов основной и старшей школы, «Закона об образовании», вхождение России в европейское образовательное пространство в рамках Болонского соглашения, введение стандартов третьего поколения для двухуровневой системы бакалавриата и магистратуры, введение системы управления качеством учебного процесса и педагогической деятельности на основе компетентного подхода, кредитно-модульная система планирования и организации образовательного процесса. Все это требует не только обсуждения, но и тщательного изучения и апробации для осуществления преемственности в образовательном процессе.

Федеральные государственные образовательные стандарты всех ступеней, начиная с начальной школы и заканчивая высшим образованием, подчеркивают важность духовно-нравственного воспитания при обучении на всех уровнях. Поэтому ориентиром при построении содержания образования стала Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России. Трудно представить себе, какую пользу может принести обществу человек, владеющий иностранным языком, но не имеющий нравственных ориентиров, не обладающий чувством любви к Родине, толерантностью к представителям иных культур.

В связи с этим возрастает роль личности учителя, в частности учителя иностранного языка, на которого возложены функции «ретранслятора культур». Иностранный язык как учебный предмет обеспечивает не только предметные, но и метапредметные результаты, поскольку на занятиях по иностранному языку можно говорить на различные темы, затрагивать разнообразные проблемы: в этом смысле это предмет «всеядный». Однако приобретает огромную значимость и личностный результат каждого обучающегося, который главным образом достигается путем обеспечения мотивации. Недаром говорят, что «смертный грех учителя – быть скучным». Значительная доля самостоятельной работы обучающихся, предусматриваемая в том числе и в учебных планах для бакалавриата и магистратуры по разным направлениям, обеспечивает потребности каждого студента только при условии ее тщательного планирования, индивидуализации, сохранения преемственности, объективной оценки.

При обучении будущих преподавателей иностранного языка необходимо разрабатывать программы дисциплин с учетом современных требований к обучению иностранным языкам. Новые стандарты и философия коммуникативных учебников нового поколения рассматриваются на семинарах ведущих издательств («Просвещение» «ВЕНТАНА-ГРАФ») с участием разработчиков стандартов и ведущих специалистов в области иностранных языков. Материалы находят отражение в лекциях и обсуждаются на специально организованных встречах студентов с

выпускниками - преподавателями иностранного языка школ города, участниками городских и областных конкурсов «Учитель года». На встречах обсуждаются актуальные вопросы обучения иностранным языкам в школе, авторские технологии, например «Участие в телекоммуникационных проектах как средство повышения мотивации учащихся» (Волина Е.А., средняя школа № 72, г. Рязань), «Формирование компетенций межкультурного делового общения» (Урманова О.А., средняя школа № 14, г. Рязань).

Доступность для молодежи современных информационных и коммуникационных технологий ставит перед учителем задачу не только самому владеть ими, научить пользоваться ими учащихся, но также обеспечить и содержательную сторону общения, которое и является в конечном итоге целью обучения. Кому, как, что написать; как рассказать о себе, своей стране, городе, русской культуре иностранцам; как вести дискуссию, конструктивный диалог; отстаивать свое мнение; достигать взаимопонимания – все это лингвосоциокультурные компетенции, владение которыми призван обеспечить учитель иностранного языка.

Профессиональные компетенции будущего преподавателя иностранного языка формируются в вузе не только в рамках учебных дисциплин, но и на педагогической практике, и в рамках проведения Дней специальностей на факультете (День международника, День историка и т.д.), внеаудиторных мероприятий, таких как «Парад культур», «Международный калейдоскоп», в которых принимают участие и студенты, и учащиеся школ города.

Немаловажную роль в формировании профессиональной компетенции имеет научная составляющая, а именно участие студентов в ежегодной научной конференции «Актуальные проблемы гуманитарных наук глазами студентов». Тематика докладов отражает насущные вопросы в области обучения иностранным языкам: «Использование информационных технологий на уроке иностранного языка», «Использование творческих заданий при обучении английскому языку» «Презентации и интерактивная доска на уроке иностранного языка», «Европейский языковой портфель для начальной школы». Роль научного руководителя заключается в том, чтобы зная индивидуальные особенности каждого обучающегося, сферу его интересов и увлечений, подобрать для студента тему научного исследования, которая была бы не только профессионально, но и лично значима.

Современный педагог стремится достичь разумного и гармоничного сочетания учебной, научной и воспитательной работы в процессе становления профессиональной компетентности. Знание современных тенденций развития образования, преемственность в обучении иностранным языкам в школе и вузе обеспечивают вхождение будущего специалиста в области преподавания иностранных языков в новое образовательное пространство третьего тысячелетия, когда приоритетом становятся результаты обучения.

Изучение иностранного языка вооружает учащихся такими знаниями, которые обладают ценностью, поскольку изменяют сознание, мышление, поведение, мировидение обучающегося, формируют личность, способную и

желающую общаться, взаимодействовать и приносить пользу в современном глобальном сообществе, личность, обладающую современным, непредвзятым взглядом на мир, инновационным подходом к решению проблем разнообразного характера. Становление, развитие, формирование личности, процесс ее преобразования и есть процесс воспитания, без которого образованный человек не становится культурным человеком. По мнению патриарха Кирилла «интеллект без нравственности бесполезен».

УДК 371.32
Яковлева Е.В.

The ESP Challenge of Precedence Reference: Teaching English to Psychologists

Прецедентность как характеристика ESP психологической науки

Abstract: *Teaching English to advanced students of Psychology allows for the use of Precedent Texts, or references analogous to them, thus helping to address the ESP goals set and involving a cross-cultural philological comment. The publication draws on the author's teaching experience at the Faculty of Psychology, Moscow State University, Russia.*

Keywords: *communicative skills, ESP for psychologists, Precedent Text, genre characteristics*

Статья посвящена рассмотрению прецедентности как лингводидактической особенности современных англоязычных материалов психологического дискурса. Анализ примеров показывает, что развитие навыков компетентного профессионального межличностного общения на английском языке опирается как на умение студентов-психологов оперировать реалиями профессиональной соотнесенности, так и на адекватное использование ими прецедентного знания исторических и культурологических реалий, с необходимостью обнаруживающихся текстами психологической разновидности ESP. Автор учитывает личный опыт преподавания английского языка студентам, магистрантам и аспирантам психологических специализаций.

Ключевые слова: *лингводидактика, межличностная коммуникация, профессиональная компетенция, английский язык для специальных целей (ESP), прецедентный текст, прецедентное высказывание*

Of all the various fields of humanitarian knowledge the one of psychological disquisition is traditionally believed to be placed in a class by itself, considering the object of its interest – human mind “and the way it works and influences behaviour”(LDELС, 1998:1078). Needless to say, a competent use of English – the language of international communication – appears on the list (if not tops that list in some contexts of professional involvement) of the most desirable features that a successful candidate for a challenging position would like to be fully empowered with. Hence the obvious appeal of the subject, which provides an appropriate framework for looking at some of the linguodidactic aspects of the psychological spectrum of academic tuition, coaching, training and, eventually, professional employment.

When one comes to think of the idealistically illusive and yet materially certifiable concept of education or educatedness, the point made on an occasion by Dr. John G. Hibben, then President of Princeton University, to be in time quoted by Dale Carnegie in his bestselling “How to Win Friends and Influence People”, the

category impresses as being constituted by the inadvertent opposition of the individual's ability/inability to meet life's expectations (Carnegie, 1981:xix).

Thus, the ability to use English raised to the stage of a skill, well organized and technically advanced and yet bearing creative evidence of a fluent mind, that finds inspiration in contextual, cultural and historical reference, reveals one other aspect of the "psychological" ESP issue: psychology students need effective communicative skills no less than they need "the fine art of getting along with people in everyday business and social contacts" (Carnegie, 1981: xiii).

It follows that the source material at hand – textual materials in English – created within different formats and to be implemented with regard to various methodologically relevant ideas, seldom fail to reveal their inherent genre features.

I might even go as far as to say that it is due to the abovementioned genre characteristics that the textual material involved in psychological ESP classes is found relevant for the purposes of teaching the skill of professional cross-cultural and interpersonal communication.

Now, what usually is going on in an English language class meant for students of psychology as a specific group of learners, is a sort of practical exploration of the popular thesis that competent use of a language thrives by both knowledge and use. In this light Lyons's point concerning the definition of linguistic competence in terms of "an integrated system, the use of which in particular communicative situations results in a text" (Larsen-Freeman, 1997:27) leads us to accepting the precedent characteristics of the above mentioned source as useful.

A few words of the type of textual material that is, however provisionally, referred to here as Precedent Text (PT).

PT is meant to be focusing on, or at least mentioning, certain characteristics of a national/social nature in a character, a fact of life or his/her/its behaviour/dynamics, as reflected by the literary tradition of a given national language, thus typifying the inherent characteristics and making even a seemingly noncommittal reference to any of them tell on the perception of the aesthetic message of the textual material – thus modifying the whole process of communicative interaction, which might be addressing that text's perception and understanding.

As a result, a fictive PT revealing, let us say, the literary genre features of a humorous fable, can be found incorporated into a larger textual material of a different register – a text of marked ESP characteristics.

It also seems that it is the precedent features of the text referred to that make this humorous fable perceived as part of a textual form of a register-specific content – philosophical, sociological, psychological or even historical or political, as the case may be. Naturally, each time the text makes reference to a definite set of subject-matter realia, the latter accounting for the authenticity of both thematic context and plot line dynamics.

The literary term "fable" may refer to textual forms with various genre characteristics and plot parameters. The texts could be more or less factive in their narrative techniques, either make use of a full-fledged account of the events or just imply them in a symbolic way. Nevertheless, the author's use of a PT or its

symbolic analog addresses the author's priorities in his set of moral and ethical values – the latter being found reflected by the text as such.

Let us turn to an example. The Internet Journal “Psychology Today” has won its reputation as a professional resource of well-written textual materials on a wide range of psychological subjects of popular reference, invariably marked by a high stylistic profile, as well as bearing recognizable academic authorship. Most of the publications address authentic research projects results of recent completion.

Thus, sporting the headline “Addiction’ Self-responsibility and the Importance of Choice” (<http://www.psychologytoday.com/node/43577:03.06.2010>) the publication displays a detailed analysis of the interdependence of dysfunctional state of dependence and complete lack of interest in taking responsibility for the decisions taken in context to freedom of choice category. The author suggests the category belongs to those with a realization potential, and yet remaining in no demand or often considered irrelevant.

It becomes clear from the very first lines of the text the author is assessing the activity of organizations of AA, *The Minnesota Model, 12 Step Program* type as useless, as the ratio of their practical positive results never exceeds 5 per cent. Most of the people, concerned about their drinking problem, fail to deal with it successfully availing themselves of the services of the abovementioned projects.

Critical as Michael J. Formica -- the author -- may be, he chose the literary genre of a satirical fable to convey his subjective negative assessment of the subject discussed to the general readership. In this case the author is making use of a biblical association, alluding in his PT to the image of the Last Supper, which, “according to Christian belief, is the final meal that Jesus Christ shared with his Twelve Apostles in Jerusalem before his crucifixion”(http://en.wikipedia.org/wiki/Last_Supper):

“In this moment, the heads of 12 Step proponents are exploding, for I have blasphemed. Before you do explode, however, consider that, if you have maintained some semblance of sobriety for an extended period coincident to participating in a 12 Step-type program, you constitute less than 5% of all those who entered into that program within the 12 month period of your initial participation, and 95% of your brethren left that program sometime in those same 12 months. Given that the Harvard Medical School reports spontaneous remission of alcoholic behavior at 50% rethinking the Holy Grail of AA and its sister systems, with their historically less than 5% success rate, might be worthwhile.”

The passage adduced reveals the obvious polyphony of the symbolic images used in the PT: the barely controlled disgust of the proponents of the system, associated with the 12 Apostles of Christ, itching to blaming the author for his blasphemous lack of confidence and open criticism (“*the heads of 12 Step proponents are exploding...*”) on the one hand, and the openly declared genuine rejection on the part of the average reader (“*...rethinking the Holy Grail of AA and its sister systems ... might be worthwhile*”) on the other.

It looks like the stylistic device of adducing a PT in the form of a symbolic image allows the author of the publication to exercise more freedom of aesthetic maneuver, so that the function of aesthetic impact appropriate to the PT is

verbalized through more powerful lexical units – openly negative in terms of their semantic implication of either “danger”, as is the case of “*to maintain a semblance of sobriety*”, “*to drive over the speed limit*”, “*not to wear seat belts*”, “*to be anathema to smth.*” etc., “violence” as in “*to jam a rigid behavioral template down onto smb.*”, “*to force smb. into an unrelenting system of external compliance*” or “futile activity” as in “*to be a fool’s errand*”, “*to reclaim ourselves from our consumptive compulsions*”. And yet there should always be a way to compensate for the luxury of freedom of expression by a retreat to the stylistic device of political correctness, often viewed as the methodological principle followed in academic writing. It might also stand to reason to suggest that the principle of political correctness in context to the PT analyzed would account for the styleforming features of the latter.

Another example – this time from D. Carnegie. In his famous “How to Win Friends and Influence People” D.Carnegie writes of the effects that a true challenge can have not only on the life of one man, but on that of a whole nation. Making consistent and accurate use of a precedent historical, political and autobiographical references, D.Carnegie creates the following passage, which is nothing short of a PT created in the genre of a historical drama :

“Without a challenge, Theodore Roosevelt would never have been President of the United States. The Rough Rider, just back from Cuba, was picked for governor of New York State. The opposition discovered he was no longer a legal resident of the state, and Roosevelt, frightened, wished to withdraw. Then Thomas Collier Platt, then U.S. Senator from New York, threw down the challenge. Turning suddenly on Theodore Roosevelt, he cried in a ringing voice: “Is the hero of San Juan Hill a coward?”

Roosevelt stayed in the fight – and the rest is history. A challenge not only changed his life; it had a real effect upon the future of his nation” (Carnegie, 1981: 197).

As we can see the aesthetic impact of this PT depends on the adequacy of the reader’s knowledge of the historical realia made use of, and yet it is the author’s choice of the conditional pattern in the first sentence that enhances the stylistic effect of conflict as the character is provoked to take a decision: to comply with a formal legal provision or to take a challenge the historical moment offered. The reader is meant to learn his lesson through coming to terms with the moral choice emphasized by the RT – a challenge is borne of a conflict and is far from easy to meet, yet the one who is strong enough to take it up, gains much more than he expected.

Thus, what has been said above was meant to illustrate one of the methodologically relevant points coming to the fore in the process of teaching ESP competence to advanced students of psychology. The language of Psychology relying for its professional lexicon on the general layer of the language, it is aesthetic motivation that the learners need if they mean to head for steady progress. The latter springs from the Precedent Texts study, as an adequate use of these materials depends on the consolidated practical tradition of combining knowledge and use, thus addressing a more competent use of English in a professional context.

Works Cited

1. Carnegie, D. (1981) *How to Win Friends and Influence People*. New York: Pockett Books
2. Larsen-Freeman D. and Long M. (1997) *An introduction to second language acquisition research*. London and New York.
3. *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1998). Essex: Longman
4. Source URL: <http://www.psychologytoday.com/node/43577>
5. Source URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Last_Supper

УДК 371.32
Маршуба О.А.

Предпосылки включения компетентностных показателей в процесс подготовки специалистов-профессионалов

Abstract: *The world undergoes a change in all spheres of life. Labour forces become the leading factor in economic development of human existence. Graduates have to meet a great number of requirements if they want to get a job. Unfortunately there is a disbalance between these requirements and trainings got by former students. Traditional skills must be accompanied by professional competences which can make a person flexible, he would be ready to take important decisions, be responsible for others, would be able to work with all sources of information, would have a desire to study further and improve himself, and many others. These competences must be the result of professional education.*

В настоящее время Россия переживает базисные изменения социально-экономической ситуации, суть которых - формирование рыночных отношений в экономике и либерализация социальной сферы. Мировая цивилизация вступила в принципиально новый этап своего развития, характерными особенностями которого являются интеллектуализация, технологизация, информатизация и глобализация экономики. На этом этапе ведущая роль человеческого фактора в экономическом развитии и национальном богатстве становится все более очевидной. Эффективное использование и развитие человеческого капитала, способность создавать и осваивать новейшие технологии становятся не только критическими условиями устойчивого повышения уровня жизни, но и главными качественными критериями, отличающими передовые страны от отстающих.

Важной составляющей перемен является вхождение России в современную информационную цивилизацию, когда объем информации, удваивается каждые три года, список профессий обновляется более чем на 50% каждые семь лет.

В обществе, основанном на знаниях, основным фактором социально-экономического развития становится человеческий капитал, который составляют опыт, умения, навыки человека, его творческие способности, моральные ценности и культура труда. Сегодня от профессионала требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы. Во многих

исследованиях международных рынков труда отмечается, что российские рабочие/специалисты массовых профессий по существу неконкурентоспособны из-за своей недостаточной подготовки. Речь идет не только о специальной профессиональной подготовке в соответствии с международными требованиями, но и о формировании определенных навыков и качеств личности для успеха в конкурентной борьбе на мировом рынке труда.

Развитие международного рынка рабочей силы вносит серьезные изменения в существующую практику трудовых отношений. Формируется новый тип международного работника, который достаточно гибко и быстро может приспосабливаться к возросшим требованиям современного производства, легко передвигаться, быть достаточно гибким в контактах с другими группами работников, уметь работать в команде, эффективно общаться. Именно из этого типа работников формируется новый отряд занятых в международном ориентированном производстве, которое под влиянием целого ряда факторов экономического и политического порядка продолжает непрерывно расти и развиваться.

Как отмечается рядом исследователей, наблюдается существенный дисбаланс между требованиями, предъявляемыми к соискателям рабочих мест со стороны работодателей, и качеством подготовки выпускников российской профессиональной школы.

Российские выпускники сегодня попадают на современный рынок труда, основными характеристиками которого выступают изменчивость, гибкость, высокая инновационная динамика. Поэтому и требования работодателей к тем, кто трудоустраивается, существенно изменились. Опросы работодателей по персоналу предприятий и фирм России [1], показывают, что сегодня от молодых специалистов ждут:

- готовности к непрерывному самообразованию и модернизации (осовремениванию) профессиональной квалификации;
- умений и навыков делового общения, в том числе сотрудничества, работы в команде;
- способности к работе с различными источниками информации (ее поиск, обработка, хранение, воспроизведение и т.д.);
- умений действовать и принимать ответственные решения в нестандартных и неопределенных ситуациях;
- способности к критическому мышлению, самоуправлению деятельностью;
- готовности к эффективному поведению в конкурентной среде в условиях стрессогенных факторов и т.д.

Следует отметить, что требования работодателей формулируются не только и не столько в формате "знаний" выпускников, сколько в терминах способов деятельности («умения», "способность", «готовность»).

На данный момент практикой востребованы результаты профессионального образования не в виде того, что знает выпускник

колледжа, вуза, а в форме его практической готовности (или способности) к деятельности в типовых и нестандартных ситуациях профессиональной жизни.

Таким образом, речь идет об особых образовательных результатах системы профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но не достаточным условием достижения требуемого качества профессионального образования, – о "профессиональной компетентности" и таких ее составляющих, как специальные профессиональные и ключевые (базовые) компетенции.

В российских исследованиях последнего времени прослеживаются те же настроения. В частности, Т.Н.Ключникова [2], занимающаяся проблемой практик социального взаимодействия государства и общества, настаивает на использовании исключительно компетентностного подхода при подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов для сферы экономики и управления. Проведенное автором социологическое исследование по теме «Социальная рационализация деятельности органов государственного и муниципального управления» позволило предметно продемонстрировать необходимость оценки компетенций специалистов при обеспечении кадрового потенциала государства. Говоря о необходимости включения компетентностных показателей в процесс академической подготовки специалистов в ходе социальной, административной и образовательной реформ, автор даже вводит новый термин «социальная рационализация». Схожие мысли о необходимости перестройки образования вслед за требованиями модернизации рыночной системы высказаны в сопроводительной записке МГИМО к «Инновационной образовательной программе»: «Компетентностный подход предполагает, что основной акцент делается не просто на получении обучающимися некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системного набора компетенций. Источником формирования такого подхода являются объективные требования современной "экономики знания", в которой более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.» В этом же документе находим следующее объяснение актуальности применения компетентностного подхода в образовании новой формации: «Компетентностный подход является важным связующим звеном между образовательным процессом и интересами работодателей. Уже сейчас ведущие компании и государственные ведомства формулируют свои требования к персоналу на языке компетенций. Разработка и внедрение так называемых "профилей (или моделей) компетенций" (описывающих требования к отдельным категориям сотрудников: высшим руководителям, линейным менеджерам, административному персоналу и др.) является неотъемлемой частью управления эффективностью многих многонациональных компаний».

Высокий уровень компетентности рабочих и специалистов (главный ресурс социально-экономического развития в информационном обществе) рассматривается сегодня как важнейшее конкурентное преимущество одних государств перед другими. Этот факт отражается в политике практически всех развитых стран в формате целевых общенациональных программ. Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.» [3] Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей - ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобиенко О.М., *Ключевые компетенции специалиста в условиях глобализации экономики* www.tisbi.ru/science/vestnik/2006.
2. Ключникова Т.Н. *Компетентностный подход: готовность к диалогу и взаимодействию специалистов сферы экономики и управления. – Образование и общество, 2010, №4.*
3. Бермус А.Г. *Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.*

**Часть III. Векторы культуры: междисциплинарные
исследования**
Chapter III. Interdisciplinary research

Hassan A. Soliman

Different Approaches to Culture

Culture (from the Latin *cultura* stemming from *colere*, meaning "to cultivate") is a term that has different meanings. For example, in 1952, Alfred Kroeber and Clyde Kluckhohn compiled a list of 164 definitions of "culture" in *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. However, the word "culture" is most commonly used in three basic senses:

Excellence of taste in the fine arts and humanities, also known as high culture

An integrated pattern of human knowledge, belief, and behavior that depends upon the capacity for symbolic thought and social learning

The set of shared attitudes, values, goals, and practices that characterizes an institution, organization or group

When the concept first emerged in eighteenth- and nineteenth-century Europe, it connoted a process of cultivation or improvement, as in agriculture or horticulture. In the nineteenth century, it came to refer first to the betterment or refinement of the individual, especially through education, and then to the fulfillment of national aspirations or ideals. In the mid-nineteenth century, some scientists used the term "culture" to refer to a universal human capacity. For the German nonpositivist sociologist, Georg Simmel (1971), culture referred to "the cultivation of individuals through the agency of external forms which have been objectified in the course of history".

In the twentieth century, "culture" emerged as a concept central to anthropology, encompassing all human phenomena that are not purely results of human genetics. Specifically, the term "culture" in American anthropology had two meanings: (1) the evolved human capacity to classify and represent experiences with symbols, and to act imaginatively and creatively; and (2) the distinct ways that people living in different parts of the world classified and represented their experiences, and acted creatively. Following World War II, the term became important, albeit with different meanings, in other disciplines such as cultural studies, organizational psychology and management studies.

There are different approaches to culture. The present work is focusing only on the following:-

I. Archeological approaches to culture:

In the 19th century archeology was often a supplement to history, and the goal of archeologists was to identify artifacts according to their typology and stratigraphy, thus marking their location in time and space. Franz Boas established that archeology be one of American anthropology's four fields, and debates among

archeologists have often paralleled debates among cultural anthropologists. In the 1920s and 1930s, Australian-British archeologist V. Gordon Childe and American archeologist W. C. McKern independently began moving from asking about the date of an artifact, to asking about the people who produced it — when archeologists work alongside historians, historical materials generally help answer these questions, but when historical materials are unavailable, archeologists had to develop new methods. Childe and McKern focused on analyzing the relationships among objects found together; their work established the foundation for a three-tiered model:

An individual artifact, which has surface, shape, and technological attributes (e.g. an arrowhead)

A sub-assembly, consisting of artifacts that are found, and were likely used, together (e.g. an arrowhead, bow and knife)

An assemblage of sub-assemblies that together constitute the archeological site (e.g. the arrowhead, bow and knife; a pot and the remains of a hearth; a shelter)

Childe argued that a "constantly recurring assemblage of artifacts" to be an "archaeological culture." Childe and others viewed "each archeological culture ... the manifestation in material terms of a specific people."

Taylor (1948) systematized the methods and concepts that archeologists had developed and proposed a general model for the archeological contribution to knowledge of cultures. He began with the mainstream understanding of culture as the product of human cognitive activity, and the Boasian emphasis on the subjective meanings of objects as dependent on their cultural context. He defined culture as "a mental phenomenon, consisting of the contents of minds, not of material objects or observable behavior." He then devised a three-tiered model linking cultural anthropology to archeology, which he called conjunctive archeology:

Culture, which is unobservable and nonmaterial

Behaviors resulting from culture, which are observable and nonmaterial

Objectifications, such as artifacts and architecture, which are the result of behavior and material

Most of the archeological record reflects the culture of the societies around the world. The United Nations organization "UNESCO" has classified the world cultural record, (Goodland & Webb) 1989 into the following elements:

1. Intangible elements:

Languages

Customs

Religions

Tangible elements

A. Movable. B. Immovable.

1. Fossils 1. Battlegrounds, Holy springs.

2. Artifacts 2. Temples, gardens, National Parks

Some of them will be discussed in the talk.

1. Intangible elements:-

As an example for the intangible elements are the languages and culture. The connection between cultural and language has been noted as far back as the

classical period and probably long before. The ancient Greeks, for example distinguished between civilized peoples and barbarous "these who babble" i.e. those who speak unintelligible languages. The fact that different groups speak different, unintelligible Languages is often considered more tangible evidence for cultural differences than other less obvious cultural traits.

Indeed, the origin of language, understood as the human capacity of complex symbolic communication, and the origin of complex culture is often thought to stem from the same evolutionary process in early man. Linguists and evolutionary anthropologists suppose that language evolved as early humans began to live in large communities which required the use of complex communication to maintain social coherence. As in the first civilized community of Badari & Nakkada in upper Egypt. Language and culture then both emerged as a means of using symbols to construct social identity and maintain coherence within a social group too large to rely exclusively on pre-human ways of building community such as for example grooming. Since language and culture are both in essence symbolic systems, twentieth century cultural theorists have applied the methods of analyzing language developed in the science of linguistics to also analyze culture.

2. Tangible elements:

The author had organized geological expedition to the Oweinate area (south – western corner) of Egypt, the triangle of Egypt – Sudan, Lybia Borders, in February, 1998. The main objective of this field trip was to study the desert areas, which could be available for land reclamation During this trip the delegation found some artifacts in Gilb Kebir areas, which indicate the presence of pre-history humankind settlements from the Late stone age, Also, some drawings are watched on the rock outcrops, which are located at the entrance of wadi El Sant.

These drawings reflect the culture of the ancient Egyptian society, who lived in this area and the livestock existed with them. All these remains are the material residue of culture, but not the culture itself.

II. Architectural approach to culture: -

Architecture is probably the oldest of the fine arts. Certainly it is the most useful and in some respects is a prerequisite for other arts. Most early sacred texts associate buildings with deities; architecture was not only considered the highest art form, to which other arts were adornments, but some buildings were viewed as representing another, higher realm.

Architecture can be defined in at least four ways, all valid, all interrelated, and none truly satisfactory. It is the art and method of erecting structures; it is a planned entity, the result of a conscious act; it is a body or corpus of work; it is a way to build. A good definition was provided by the Roman architect VITRUVIUS in the 1st century AD and was translated from the Latin into English during the 17th century by Sir Henry Wotton (1568-1639). Vitruvius said that architecture was a building that incorporated *Utilitas*, *firmitas*, and *venustas*, which Wotton translated as "commodotie, firmness, and delighte." This definition recognizes that architecture embraces functional, technological, and aesthetic requirements: it must have *commodotie* (utilitarian qualities), *firmitas* (structural stability and sound construction), and *delighte* (attractive appearance).

Because the history of architecture concerns building substantial enough to survive (at least in part) or important enough to be recorded in some way (by drawings or written description), in practice it has been the history of significant building – castles, cathedrals, palaces, temples, and major situational monuments.

This discussion will concentrate on the development of Western architecture. Nonwestern architecture, as well as more detailed consideration of each epoch in western architecture, are treated elsewhere in the encyclopedia and may be found by culture, by country, by style, by type, by architect, and by building or monument.

Ancient Egyptian and Near Eastern Architecture.

The construction of the most famous Egyptian, the RYR-AMIDS, began in the 3d and 4th Dynasties of the Old Kingdom(c.2686-2498 BC). Temples in stone were built during the Middle Kingdom (c.2133-1786 BC), but most of the surviving examples date from the New Kingdom (1570-1085 BC)and the Ptolemaic period (323-30 BC). Permanent building in stone was restricted to tombs, temples, and the associated statuary (obelisks and avenues of sphinxes and lions), but the forms of these monumental stone structures seem to have been influenced by those of primitive Egyptian domestic architecture. Houses were formed of mud-brick walls with columns made from bundles of reeds lashed together. Thus, the walls of stone buildings were generally battered (thicker at the base and tapered), and the columns were short in proportion, seldom more than six times their diameters. The column heads or capitals were carved to represent lotus flowers or buds, palm leaves, and papyrus heads; the column shafts often had decorative bindings recalling the primitive lashed reeds.

Perhaps the most important expression of Islamic art is architecture, particularly that of the mosque (four- iwan and hypostyle). Through the edifices, the effect of varying cultures within Islamic civilization can be illustrated. The North African and Spanish Islam architecture, for example, has Roman-B yzantine elements, as seen in the Alhambra palace at Granada, or in the Great Mosque of Cordoba.

The role of domes in Islamic architecture has been considerable. Domes have been used in Islamic architecture for centuries. The earliest surviving dome is part of the Dome of the Rock monument, built in 691 CE Another prominent dome is that of the 17th century Taj Mahal and as late as the 19th century, Islamic domes were incorporated into Western architecture.

Islamic architecture may be identified with the following design elements, which were inherited from the first mosque built by Muhammad in Medina, as well as from other pre-Islamic feature adapted from churches and synagogues.

Large courtyards often merged with a central prayer hall (originally a feature of the Masjid al- Nabawi).

Minarets or towers (which were originally used as torch-lit watchtowers for example in the Great Mosque of Damascus; hence the derivation of the word from the Arabic nur, meaning "light").

A mihrab or niche on an inside wall indication the direction to Mecca. This may have been derived from previous uses of niches for the setting of the torah scrolls in Jewish synagogues or the haikal of Coptic churches.

Domes (the earliest Islamic use of which was in the eighth century mosque of Medina).

Use of iwans to intermediate between different sections.

Use of geometric shapes and repetitive art (arabesque).

Use of decorative Arabic calligraphy.

Use of symmetry.

Ablution fountains.

Use of bright color.

Focus on the interior of a building rather than the exterior.

Works Cited

1. Binford, L., 1962: *Archeology as An Anthropology* in *American Antiquity* 28 (2) 218.
2. Childe, V. G. 1929: *The Dunable in Prehistory*. Oxford : Clarendon Press.
3. Dunnel, R. 1986: " *Five Decades of American Archeology, 1935 – 1985*. D. Meltzer and J. sabloff, eds, Washington D.c. : Smithsonian Institution Press, P. 36.
4. *Islamic culture wikipedia internet, 2010 .*
5. *Free Lexicon universal Encyclopedia Vol. 2 (Ang-Az.); vol. 5 (Cit – CZ)*. Lexicon Publications , Inc., 1983 New York, N. Y.
6. Goodland, R. & Weeb, M., 1989 : *The Management of cultural properties world Bank Technical paper, No. 62*.
7. Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C., 1952: *cultural : A Critical Review of concepts and Definitions*. Levine, Donald (ed " *simmel 1971 : On individuality and social forms* *chicago University Press*. bp .
8. Taylor, W., 1948: *A study of Archeology Memoir 69, American Anthropological Assocation, reprinted, carbonate II : southern Illinois University Press, P. 100*.
9. White, L. 1949: *The Science of culture : A study of man and civilization*. New York : Farrar, Straus and Giroux.
10. White, L. 1959: *The evolution of Culture*. New York : MC Graw Hill P.8
11. Watson, P. 1995: "Archeology, Anthropology and cultural concept" in *American Anthropologist* 97 (4) p. 685.

Muhammad Mustafa Muhammad

Maugham: The Novelist

Abstract: *Despite the fact that William Somerset Maugham's life spanned almost ninety-one years from (1874-1965), he remained in many ways an enigma wrapped into a mystery. In addition, he had been largely ignored in the important studies of twentieth-century literature. Maugham was able to adapt to changes in literary fashion and to new forms. So, the study tries to unravel Maugham's life from different perspectives and, by no means, explains fully the enigma of that writer, but hopefully it will contribute to a proper and objective evaluation of a writer who has been too much ignored*

Keywords: *self-detachment, human bondage, inner conflict, detached observer, class-consciousness, art*

Many critical approaches, reviews, and biographical literature have been written on W. Somerset Maugham despite the fact that he was, more or less, ignored by serious critics during his lifetime. Delving deeply into Maugham's

writings, one may find many certain aspects that can provide a great deal of material about his life. Notwithstanding the comprehensive biographies compiled by Stott, Calder and Morgan, there is within his work a structure of thought that has not, as yet, been seen with sufficient clarity. The overall objective of this study is to unravel Maugham's social interests and his exceptionally keen eye in perceiving the uniqueness of individual behavior particularly in his major novels: *Liza of Lambeth* (1897), *Mrs. Craddock* (1902) *The Moon and Sixpence* (1919), *The Painted Veil* (1925), *Cakes and Ale* (1930) and *The Razor's Edge* (1944).

A major theme connected with Maugham's fictional career was his concern to uncover attitudes and to penetrate the dishonesties on which social life depends. Coupled with his self-detachment and sense of escaping from himself, the theme acquires special extraordinary importance. Maugham was, in this sense, a realist deriving his fiction, in a manner, from certain nineteenth-century French novelists. He was one of the most widely read English novelists who have great vogue in the twentieth century. His fiction attained a worldwide readership owing to its penetration into the wounds of life: isolation from society, abandonment and revolt against the conventions of the class and the norms of society, and the quest for freedom from social constraints. This study, then, should attempt to argue how the author was always preoccupied, indeed obsessed, with social implications and unfamiliar life-styles.

As a necessary literary background about Maugham, this chapter aims partly at throwing light on his self-portrayal and his stance as a novelist. A further aim is to show how Maugham's childhood sense of being an outsider, detached, and alienated would serve him as a writer. It has been noted that Maugham was influenced mostly by Guy de Maupassant (1850-1893), Henrik Ibsen (1828-1906) and others. This should also become clear in the chapter at hand.

What Richard Ellmann says concerning James Joyce's life could be easily said about Maugham's: "The life of an artist [...] differs from the lives of other persons in that its events are becoming artistic sources even as they command his present attention. Instead of allowing each day, pushed back by the next, to lapse into imprecise memory, he shapes again the experiences which have shaped him. He is at once the captive and the liberator [...] the process of reshaping experience becomes a part of his life, another of its recurrent events like rising or sleeping." [6. P. 139]

William Somerset Maugham came to the world carrying a passport. His birth was in the British Embassy in Paris, on January 25, 1874 – thereby ensuring his citizenship in the British Empire, technically speaking on British soil, then under the reign of Queen Victoria (1837-1901). His father, Robert Ormond Maugham, an English lawyer, was serving at the time as a legal attaché to the British Embassy in Paris. William was the fourth of his living children, all sons.

Both of Maugham's parents belonged to middle-class families. His mother, Edith Mary, née Snell Maugham, is the daughter of an English army officer and of a mother who wrote French novels and light music. She was much admired by prominent Parisians for her exquisite beauty and charm. In his book, *Somerset Maugham: A Biographical and Critical Study*, Cordell comments, "[She] was also

known for her *salon* where writers, artists, and politicians could meet" [9. P. 17]. According to Maugham's brother Frederic Herbert – eight years his senior – their mother "knew almost every one worth knowing in Paris" (ED). Her interest in art and literature was genuine; she was a "great novel reader" with cases full of books (SU).

Maugham's father used to travel extensively and owned a large library of travel books. His own father had been an eminent barrister and author, had established the Incorporated Law Society, and had founded and edited the *Legal Observer*, later *The Solicitor's Journal*, accomplishments that entitled him to be called the "Father of Legal Journalism" (SU). Frederick Raphael in *W. Somerset Maugham and His World* (1976) observes that Maugham's father was a "connoisseur in art as well as law" [22. P. 7], and was considered not attractive – "ugly," according to Maugham. He did enjoy an active social life – for which his attractive young wife was an asset. As Maugham reports, "they were known in the Paris of the day as Beauty and the Beast" (SU).

Such was the world into which Maugham was born. Four years before Maugham's birth, France was at war, Paris was under siege, and the Maughams were forced to leave for England until it was safe to return. The life of Maugham's father "was greatly affected by the war of 1870; for his practice was ruined and had to be built up again in a Paris to which many of his old clients never returned." Having to work long hours – leaving early and returning late – he made no great impact on Maugham's life. No wonder, Maugham would write in "Looking Back," June 1962: "My father was a stranger to me." [13. P. 63]

When Maugham was born in 1874, both his parents were in bad health. His mother suffered from tuberculosis. She was often ill, and always failing [6. P. 3]. Maugham "shared a room with his French nurse, but often was able to spend a little time alone with his mother in her bedroom in the mornings, and in the afternoon he was welcome in the salon [...]" [22. P. 7-8]. Since his older brothers were off to school, the young Maugham had the Paris world all to himself. It is not surprising, then, that he had "the illusion of being an only child" Raphael goes far to describe Maugham's life at that time as "a life of cosseted indulgence with two parents who cared much for each other" [6. P. 9]. Still, at age sixty-four, Maugham wrote that he knew "little of them [his parents] but from hearsay" (SU).

The seeds of destruction of Maugham's world of love and security were probably sown earlier before his birth. All of a sudden, a wind of change affects young Maugham's life. His mother's health becomes much worse. In 1882 Mrs. Maugham died six days after giving birth to a dead child. That was the most traumatic experience and a devastation of Maugham's life. The event left an incurable scar on the young heart from which Maugham perhaps never fully recovered. In so many ways, it was a blow, which was profoundly to shape Maugham's personality and the direction of his life.

In Leon Edel's words, Maugham "had lived in a fool's paradise", and his frustration, rage, deception, despair, and guilt over its loss would be manifested repeatedly in his writing. This makes clear the positive treatment of maternal women in his fiction: Norah Nesbit and Sally Athenly in *Of Human Bondage*

(1915), and Rosie in *Cakes and Ale*. Moreover, the sense of betrayal would underlie many of his reactions to other losses. "When Maugham wept publicly at Haxton's [the male love of his life] funeral", argues Edel, "we may be sure he was also weeping for that long-lost mother who had unknowingly created his lost paradise" [14. P. 36].

Characteristically, Maugham would not – or could not – write about his mother's loss at length in his autobiographical non-fiction, but the early pages of *Of Human Bondage* poignantly convey the deep sense of loss. There, in the experience of Philip Carey, he describes the happiness of 'the large warm bed, with those soft arms about him' [14. P. 1], and then the shocked disbelief when he is told that he will never see his mother again. Robin Maugham is surely right when he states: "Her love, her protection, her physical beauty, her comfortable apartment, and her elegant pattern of living – all were suddenly torn away from him and replaced by an environment so alien and bleak and lacking in affection that it scarred his mind forever." [18. P.117] Maugham then had only his nurse, and his father – who was a stranger to him.

Two years later, life altered once more – in three influential events. First, Maugham's father grieved over the loss of his wife and died of "cancer and overwork" [22. P. 9]. The money he left was barely enough to educate his four sons. Maugham's brother, Frederick called these events tragic – the deaths of their mother in 1882 and their father in 1884 – "tragic for young boys and greatly altering their lives." "It was the end of a home. My brothers and I were soon separated by force of events, and therefore we did not see much of each other" (ED). Since he was the youngest, Maugham's life would be more severely altered.

Consequent of the first, the second event was that Maugham – now an orphan – accompanied by his French nurse, was soon shipped to England, his native land and whose language he could hardly speak. This change would cut a deep groove in Maugham's memory. As Raphael observes, "The French influence on his character and style can scarcely be overemphasized. French locutions always haunted his prose and French literature was to be closer to his heart than the English [...]" [22. P. 10].

Maugham was sent to live with his uncle, Henry Macdonald Maugham, vicar of Whitstable, and his wife, a German-born lady called Barbara Sophie. A more violent change of environment for the Parisian boy is hard to imagine. The change from eventful Paris-life to conventional Victorian English province was a drastic one for Maugham. He soon developed dislike for his uncle for his various idiosyncrasies. His harsh treatment of his nephew left an impression of a hypocrite and almost villainous clergyman. He was most inept as a guardian. There could not have been a household any more unsuitable for the ten-year-old French-speaking Maugham. Frederick states: "I am afraid he [their uncle] was very narrow-minded and a far from intelligent cleric, and I cannot truthfully praise him as a guardian of boys" (ED). It is not surprising that the child was lonely and unhappy. In the home of his uncle and aunt, Maugham "found himself a stranger in a strange land, at the chilly mercy of a cowed *Hausfrau* and her snobbish, joyless husband, a childless couple no happier to see him than he was to see them" [22. P. 10].

The most tragic event of all was his uncle's announcement that Maugham's nurse, the only link between him and the lost paradise of his Parisian childhood, was to be sent away. She was all that was left of his home. One could not miss the force of Maugham's grief over this loss when he states, "My father died years later [after his mother] and I was taken by my nurse to England to be delivered over to my uncle and guardian who was Vicar of Whitstable." Then, following this statement is the poignant sentence: "I loved my nurse and shed bitter tears when she was there and then sent away" [19. P. 64]. He could never recover from such a loss. In his autobiography, *The Summing Up*, Maugham writes of his losses: "When I was a small boy and unhappy I used to dream night after night that my life at school was a dream and that I should wake to find myself at home again with my mother." The alterations to Maugham's life were, indeed, permanent: "I have long ceased to have that dream; but I have never quite lost the sense that my living life was a mirage in which I did this and that because that was how it fell out, but which, even while I was playing my part in it, I could look at from a distance and know it for the mirage it was. When I look back on my life, with its success and its failures, its endless errors, its deceptions and its fulfillments, its joys and miseries, it seems to me strangely lacking in reality. It is shadowy and unsubstantial." (SU)

Morgan suggests that Maugham's experience at the vicarage established a crucial link between love and suffering: "The death of his mother had forged it, and it would appear not only in his work but in all of his important relationships" [20. P. 14]. Philip Carey, the main character, in the autobiographical *Of Human Bondage*, discovers pleasure in pain, a kind of pleasurable sensation in seeing others feel pity for the sufferer. [6. P. 5]

Another consequence of Maugham's loss of home and the move to England was his developing a speech impediment, a stammer, which "he did not have in France and which he would have, although later improved, throughout his long life" [6. P. 5]. On one hand, it may well have been, as Morgan suggests, "an expression of juvenile insecurity, of his first stumbling efforts in a new environment [...] the expression of a conflict between giving himself and holding back" [6. P. 16]. On the other, it may have been, as Curtis suggests in *Somerset Maugham* (1977), "the outward and audible sign" of his alienation [18. P. 24]. There can be little doubt that some of the detachment of the narrator of his fiction owes its origin to this physical impediment as well.

Cordell also annotates, "It is almost certain that his bad stammer not only made impossible his considering the law or the church as a profession, but also resulted in introversion, or at least an introspection, that led him to be an observer and a writer" [9. P. 27]. The suffering that his stammering brought to him was also as poignant as that inflicted by Philip's clubfoot in *Of Human Bondage*. In a preface written for *The Old Wives' Tale* (1908), Maugham described the predicament of his fellow stammerer Arnold Bennett in words that applied in part to himself: "It may be that except for the stammer which forced him to introspection, Arnold would never have become a writer" [20. P. 17].

In this setting and with his stammer, it is understandable that Maugham would believe so strongly in the importance of clarity in communication. He began to

sense his separateness from others and began to be more an observer than a participant was. Maugham's interpretation of his life would have been different if his background had not been what it was. Life, then, could possibly have been as Morgan suggests: "It cannot have been such a bad life. He was living in a seaside resort, the ward of a local dignitary. The air was clean and the food was good. He did not have to compete with other children for the affection of his aunt and uncle." [20. P. 12] However, Maugham did not have a sense of home, of love, and, therefore, opted for a life of detachment and solitude. He was, as Morgan added, "quite miserable" [20. P. 14].

It is worth noting that Maugham became an omnivorous reader and lived actively in an imaginary world. It was also natural that this lonely boy who felt that he was trapped in a drab world should fall under the spell of romantic and fantastic literature. Books, in any case, became Maugham's escape from life's humiliations, a form of social interaction which did not require his stammering attempt at conversation and which did not invite a rebuff as well.

Soon Maugham forgets about the unhappiness of life around him, forming what he calls 'the most delightful habit in the world'. Thus, according to Calder, he is providing himself with "a refuge from all the distress of life" [7. P. 23]. One can find that his works are peppered with references to other literature. It was, as he confessed in *The Summing Up*, "a relief to me when I can get away [from social intercourse] and read a book" [7. P. 64].

When it was arranged that he, still but ten years old, should go to preparatory school, Maugham had read "most of the Scott's Waverley novels, E. W. Lane's '*Arabian Nights*,' '*Alice in Wonderland*,' and '*Through the looking glass*'" [19. P. 64]. His greatest find and solace was, according to Curtis, "the *Thousand and One Arabian Nights* which he devoured; then there were Waverley's novels to be got through, Lewis Carroll [...]" [13. P. 27]. That was Maugham's preparation for English schools.

Maugham's school years were even more wretched when he entered King's School in Canterbury, only seven miles from Whitstable. He was lonely, frightened, and plagued by his shyness and speech defect. He would never forget, as Curtis observes, "the moment when he suffered a total verbal paralysis while constructing Latin in front of the irascible Reverend B. B. Gordon [...]" [13. P. 32]. It was from this experience that Maugham's life altered once more and his longing for freedom reached its apex: "I made up my mind, then and there, that I would never spend another term with that *beast of a master*. I knew exactly what to do. I was small for my age and frail, but cunning. I had no difficulty in persuading my uncle that with my delicate health it would be safer for me to spend the following winter again with the tutor at Hyères rather than take the risk of another winter in the cold and damp Canterbury, with the happy result that at the end of that mortifying term I left the King's School for good." [19. P. 64]

As this passage suggests, Maugham was no longer a helpless little boy, nor was he content to be a prisoner of King's school. He had adopted some defense mechanisms, knew how to counter-attack. He had developed a forceful will which

he was ready to test against the determination of others. Above all, he yearned to be master of his own life.

At King's School, however, Maugham refined and developed his powers of observation and his distinctive way of relating to others. Curtis further remarks that: "He soon discovered where his real power lay – in the accuracy of his insights. If he suffered wounds, he was capable of inflicting them. His tongue was as sharp, if not sharper, than any one's. On the whole, he remained an outsider [...] a confirmed bookworm, but when he was old enough to share a study, he formed the first of those relations, the beginning of that impulse to form possessive and exclusive attachments, that brought so much misery in later life." [12. P. 35]

That attitude of being a detached, critical – even cynical – observer would serve him well in his career as a writer [6. P. 10]. In his 1948 analysis of modern literature, Connolly would place Maugham with Maupassant in the role of "The Incorruptible Observer," one of the four roles assumed by modern artists who sense their alienation from non-artists [8. P. 30]. In the illuminating preface to a single-volume collection of his short stories, *Altogether* (1934), Maugham acknowledged a debt to Maupassant, though he himself contributed far more than he borrowed from the Frenchman (CLC). Maugham would always be keenly conscious of how different he was from others. He would remain more of an observer than a participant. Maugham would always feel separate from others.

Maugham's decision to leave King's School was one that would alter his life dramatically. Although he has often written about the consequences of this decision, he never did so with greater clarity than in "Looking Back": "I have sometimes amused myself by wondering what my life would have been *if that master had not been the brute* he was and I had remained at school. The end of term exams had brought me from the bottom of the form to within six or seven of the top and after another term I should have been moved into the sixth. Then with a scholarship I should in due course have gone up to Cambridge as my brothers have done. It is just possible that I might have been elected to a fellowship, though with my stammer I could not have been much use as a tutor or a lecturer." [19. P. 66]

Maugham's decision made, he was soon off to Germany and to experiences that would alter his life in new ways. With the help of his Aunt Sophie, Maugham was soon situated in Heidelberg [6. P. 11]. There, Maugham became an "eager apprentice of civilized learning" [13. P. 43]. In addition, it was there, according to Morgan, that he "first knew the delights of conversation, with interminable talks about art and literature, and free will and determinism, and discovered the commonplaces that each teenage boy discovers as if for the first time" [20. P. 23]. He became his own master, and he was able for the first time to experience real intellectual freedom, leading finally to his rejection of religious belief. He reveled in his liberty. Maugham's later comment reveals how much he felt he had been emancipated upon leaving Whitstable: "They are the expression of a very young man's reaction to real life, or what he thought was such, and to liberty, after the sheltered and confined existence, perverted by fond fancies and the reading of novels, which was natural to a boy in the class in which I was born; and they are the

expression of his revolt from the ideas and conventions of the environment in which he had been brought up." (WN)

It was inevitable that in Germany Maugham would come to know the works of Goethe, and he once claimed that the most thrilling moment of his life was when he first read *Faust*. There, also, he discovered the new realism of Ibsen. He knew that how was serving a sort of apprenticeship, and on his trip to Florence in 1894 he translated Ibsen's *Ghosts* from German in order to learn the noted dramatist's technique. Kuno Fischer's stirring lectures also introduced Maugham to the delights of philosophy and led him to "read, among others, Schopenhauer" [9. P. 29].

Believing, as did Oscar Wilde, that "a life might be fabricated like a work of art", Maugham set out to design a pattern for his life. Critics describe his design in different ways: a pattern of deception, a quest for freedom, a yearning for God – all, undeniably, shedding some light upon his style of life.

However, the most significant pattern, it seems, is a pattern of compensating for his life in his writing. Maugham first mentioned that he had such a plan from very early – "to design a pattern from[his] life [...] I wanted to make a pattern of my life in which writing would be an essential element, but which would include all the other activities proper to man, death would in the end round off in complete fulfillment" (SU). Burt remarks, "What he experienced as being negative, a weakness, a limitation in life he turned to a positive characteristic, a strength, as he compensated for his limitations in his writing" [6. P. 14].

In his own life, Maugham never returned to his childhood faith in God: "Some say that God has placed evils here for our training; [...] that he has sent them upon men to punish them for their sins. But I have seen a child die of meningitis" (SU), Maugham wrote. The seeds of skepticism had been sown in Whitstable when God failed to answer his prayer that his stammer be cured. Moreover, the character of his uncle – lazy, selfish, and dogmatic – became the catalyst for Maugham's loss or, more accurately, for his realization of his lack of faith and disrespect for religion.

Nevertheless, there was within Maugham, according to many critics, a yearning to believe in God. Pfeiffer observed that Maugham had obstacles in the way of his belief: "his skeptical, rational turn of mind; his keen sense of irony; his feeling that conversion would be only a cowardly fear" [21. P. 90]. Maugham speculated about himself: "It may be that my heart, having found rest nowhere, had some deep ancestral craving for God and immortality which my reason would have no truck with" (SU). Calder also stressed that "scattered throughout his writing are indications that he was not only curious but widely knowledgeable about various saints, clerics, and questions of dogma" [7. P. 34].

It is in his writing, though, that Maugham searched most intensely for meaning, for a sense of purpose. In life, Maugham was orphaned young, was lonely, and was deprived of parental love. He once wrote, "It is one of the faults of my nature that I have suffered more from the pains, than I have enjoyed the pleasures of my life" (SU). However, in his writing, Maugham shows pity and tolerance for the weaknesses and tragedies of human beings – a quality that Ward, an English critic and biographer, termed his most "characteristic quality" [27. P. 58]. Accordingly, Maugham could say honestly, "I have put the whole of my life

into my books". Remarkably, then, is Maugham's following confession: "I have been attached, deeply attached, to a few people; but I have been interested in men in general not for their own sakes, but for the sake of my work. I have not, as Kant enjoined, regarded each man as an end in himself, but as material that might be useful to me as a writer." (SU)

Of course, Maugham was aware of much of his pattern. He wrote, "We writers generally do not write because we want to; we write because we must. There may be other things in the world that more pressingly want doing: we must liberate our souls of the burden of creation" (SU).

In 1892, Maugham returned from Heidelberg to Whitstable after failing to have a trial period in an accounting firm. His uncle had little patience with him: "he thought me incompetent. Which I was, and lazy, which I wasn't," Maugham wrote. The local doctor then came to the rescue, suggesting that he should go into medicine. The idea appealed to Maugham, "chiefly because it would enable me to live in London, which I very much wanted to do [...] I had the freedom I yearned for" [19. P. 66]. So, at the age of eighteen Maugham entered St. Thomas Hospital as a medical student. There, Maugham was considered a "shy, retiring, aloof, and almost forbidding individual, who was always seen with but one friend" [20. P. 32]. Maugham spent their five years until he received his M. D. degree. From the first, he never desired to practice medicine unless he had to. The intention was to be a writer.

The training in the scientific method to which Maugham refers in *The Summing Up* clearly influenced his writing, though in more ways than many critics have realized. In his discussion of three writers/ doctors – John O'Hara, Sinclair Lewis, and Maugham – Raphael in "Fiction and the Medical Mode" identifies some common characteristics, arguing that "they were free, or seemed to be free, of literary affectation. Their mode was literal rather than metaphorical. They were impatient of the metaphysical and of humbug. They were unshakable, and so they could afford to be accurate. The medical mode led them to observe and to listen – hence the importance they gave to dialogue." [7. P. 43]

Maugham read prodigiously and wrote constantly, keeping a notebook, "in the style of Oscar Wilde," with quotes from his landlady, notes on his observation, and ideas that occurred to him [6. P. 16]. According to Cordell, "the novelist and dramatist in him became alert" (9, p. 33). Maugham wrote Ibsenesque Plays, and under the influence of Ibsen "he probed deep into the human soul" [21. P. 34]. Believing writing as serious as life, Maugham approached it with a determined purpose. By 1896, when he was twenty-two, Maugham had completed two short stories, "A Bad Example" and "Daisy" [20. P. 43].

Maugham was also encouraged by one publisher to write a longer work of fiction. It was called *Liza of Lambeth*, a story based on his experience as a young doctor in the Lambeth slums. This, his first novel, was published in 1897, the year he received his degree. Thus, Maugham began his advanced study and observation of individuals and of human nature – always for the sake of his work. 'In those years,' Maugham wrote, "I must have witnessed pretty well every emotion of which

man is capable. It appealed to my dramatic instinct. It excited the novelist in me" [24. P. viii].

A paradox of Maugham's adult life was the conflict between the abhorrence of convention that had been left from his youth and his tendency to enjoy the company of conventional society. From what he wrote about social manners and customs in works such as *Cakes and Ale* and *Of Human Bondage*, there can be no doubt that he regarded the codes which society imposed on the individual as stifling and artificial. It must be remembered, as well, that when he decided to become a professional writer he was in effect rejecting the class in which his family belonged. In spite of these opinions of society, Maugham in his later life certainly enjoyed associating with the rich and famous. His nephew discusses this conflict with Calder: "There was, indeed, a strong desire in him to break away from conventional society – and yet he lived in a form of smart society on the Riviera and in London and New York until the very day he died. His break with convention was never complete." [7. P. 19]

Maugham's travel was also a defense mechanism, a form of flight from situations, which he could not or would not face [7. P. 57]. So long as one was on the move, he could avoid the commitments, which inevitably develop when one remains in one place for very long. In his article "Somerset Maugham: A Thematic Analysis of Ten Short Stories", psychiatrist Leopold Bellak comes to a conclusion about Maugham's travel based on his thematic analysis of random selection of thirty of his short stories. 'There seems to be', Bellak suggests "a conflict between active participation in the demands of the world, those of the bourgeois culture and the giving in to passive desires, to the call of simpler living under more primitive circumstances. From the attempted resolution of this conflict arises the beachcomber, the wanderer, albeit in this case a highly sophisticated one." [4. P. 153-54]

Maugham's many travels were largely a romantic quest for something better than he was experiencing, a search that seems never to have been fully satisfied. For someone who had lost his home at the age of ten, his comment in "The Alien Corn" (1931) may be significant. When Maugham's first-person narrator is asked, 'Do *you* feel at home in England?' he replies, "No [...] but then I don't feel at home anywhere else." [7. P. 58]

Believing that one should write in the fashion of one's period, not that of the past and that "language is alive and constantly changing," Maugham knew that he must avoid artificiality at all costs [6. P. 17]. He once stated "I would sooner a writer were vulgar than mincing; for life is vulgar, and it is life he seeks" (SU). He believed much as Wilde did that the "artist's duty is to give free play to sensation and temptation so as to experience more of them and escape submission to any single one" [6. P. xi]. Maugham also wrote: "I desired to feel the common human lot. I saw no reason to subordinate the claims of sense to the tempting lure of spirit, and I was determined to get whatever fulfillment I could out of social intercourse and human relations, out of food, drink and fornication, luxury, sport, art, travel [...] But it was an effort." (SU)

Accordingly, Maugham traveled, made friends, and took risks – all for the sake of his work. Throughout the 1920s, he traveled – not just between London, New York, and Paris – but also throughout the world where his study of individuals intensified. Maugham wrote: “I came back from each of my journeys a little different. In my youth I had read a great deal [...] In contact with all these strange people I lost the smoothness that I had acquired when, leading the humdrum life of a man of letters, I was one of the stones in a bag. I got back my jagged edges. I was at last myself.” (SU)

"Never stage-struck" and accepting fame as his due, Maugham refined his writing style to fit the reactions of his Edwardian audiences, increased his skill in comedy, and came more fully to understand the lessons of the French writers under whose influence he spent his literary life. As Connolly observed, Maugham became the "champion of lucidity, euphony, simplicity, and the story with a beginning, middle and an end, the doctrines of his French masters" [8. P. 58].

In his apprenticeship in playwriting, Maugham learned his lesson: the importance of form, of conciseness, of simplicity and a high respect for audience. Later in life, Maugham confesses to French influence on his work and acknowledges certain French writers, Maupassant in particular, as the masters from whom he has learned much of his trade. “It was France that educated me, France that taught me to value beauty, distinction, wit and good sense, France that taught me to write” [9. P. 19].

These lessons served him well. In his career, Maugham earned the reputation of being "the most resolute and coherent of the opponents of fine writing" (EP). The style he felt was in keeping with the times: "For my part I prefer plain writing and I think it is more in the spirit of our day. But to write plainly is not a gift of nature: it has to be learnt. Of course one must write in the manner of one's own period" (WPV).

The 1930s proved to be an equally productive period in Maugham's career. His reputation continued at a high level. However, toward the end of the decade he began assessing the contribution he had made to literature. Critics acknowledged his output and the craftsmanship of his writing, but found him weak in many ways. Maugham wrote: “In my twenties the critics said I was brutal, in my thirties they said I was flippant, in my forties they said I was cynical, in my fifties they said I was competent, and now in my sixties they say I am superficial.” (SU)

Several critical assessments began to appear in the 1930s: Ward's and Cordell's in 1937. Swinnerton, in *The Georgian Scene* (1939), proclaims, "He was not an innovator, moral or technical" [26. P. 261]. Connolly was to describe Maugham, in the columns of the intellectual *New Statesman and Nation*, as 'the greatest living short-story writer' and – without reserve or qualification, 'a great writer' [5. P. 9]. Graham Greene (1904-1991) has observed that Maugham will be remembered as "the narrator" (*Spectator* 1938). To quote Cordell in *Somerset Maugham: A Writer For All Seasons*: “The dramatic intensity of [Maugham's] best work can arouse our pity and deepen our tolerance and understanding; and, more subtly, [he] can raise in the reader's mind the misgiving that what is sometimes smugly regarded as tolerance may only be indifference.” [5. P.1]

Swinnerton also observes, however, "Where Shaw, Galsworthy, and Wells concerned themselves with society, and directed attention to faults in its structure; Mr. Maugham's exceptionally keen eye was upon the follies of individuals" [26. P. 261]. Thus, in addition to recognizing Maugham's craftsmanship, critics acknowledged his "keen eye" in perceiving the uniqueness of individual behavior. Adlington wrote that Maugham "is accompanied by an ability to present [... his insights] in words; because he knows the arts of successful plotting and skilful narrative; and because he is a man of the world and not of the library" [26. P.12). Maugham also made a similar observation: "I have gone into the world because I thought it was necessary in order to get the experience without which I could not write, but I have gone into it also because I wanted experience for its own sake." (SU)

Reading the critical commentary on Maugham's writings, one is continually impressed by the fact that there are many references to the realism of Maugham's works. Viewing the English people at the end of the nineteenth century, André Maurois concludes, "the dishonesty of human relationships denounced by Ibsen was precisely the malady which afflicted this society" [17. P. 293-294]. Critics have suggested that Maugham's concern was typically with the dishonesty of human relationships. Maugham himself has said that he writes about the unworthy motives of humankind [17. P. 21].

Maugham's concern with freedom is apparent in the numerous manifestations of human bondage and independence in his fiction. Although the situations may differ and the forms may vary, the essential theme, which runs throughout his writing, is that of autonomy and enslavement. It is most profoundly explored in *Of Human Bondage*, but many of his other novels pursue variations of the theme. Often the titles – *The Merry-Go-Round* (1904), *The Painted Veil*, *The Narrow Corner* (1932), *Cakes and Ale*, and *The Razor's Edge* – carry the connotation that man is in some way faced with narrowness and restrictions on all sides. Maugham once confessed to an interviewer that, "the main thing I've always asked from life is freedom. Outer and inner freedom, both in my way of living and my way of writing." [23. P. 493]

Calder also remarked that the course of Maugham's life was indeed a succession of attempts to find complete freedom – not merely physical liberty, but true independence of spirit. This freedom meant more than mere escape from duties and obligations, financial dependence, or the restraints of time and place. These were only the surface of a search for a deeper liberation – intellectual freedom and emotional detachment. In one way or another, almost everything Maugham willingly did, was motivated by this vision [7. P. 29].

More accurately, Maugham's writing treats many ideas – man's paradoxical nature, the importance of rhythm in people's lives, the colonial ethos; the central issue, however, is freedom and bondage. It is the same motif, whether it is Liza trapped in the slum, Bertha Craddock stifled among the landed gentry, Philip Carey tormented by Mildred Rogers, Charles Strickland enthralled by the urge to paint, Rosie Driffield defying puritanical convention, Dr Saunders on his voyage of

liberation, or Larry Darrell seeking to escape the grip of American materialism. What changes is the form in which he dramatizes that vision.

Certainly, Maugham's concern extended beyond the dishonesty of human relationships and looked for the societal factors that created this need for dishonesty. One of the most marked characteristics of Maugham's writings is his firm conviction that human nature is unaccountable, incalculable, and incongruous, that man is "a bundle of contradictory elements" [16. P. 70]. Yet, as Cordell states in his introduction to *Of Human Bondage*, "[he] quickens our understanding of man, our tolerance for his weaknesses, our amused awareness of his pretenses, a sympathy for his ineptitude" [11. P. xi].

Often serving as a critic, rather than a supporter of present-day society, Maugham held the weaknesses and shortcomings of society and individuals up for exposure, even ridicule, often for laughter. Occasionally he was even cynical, but stopped short of being a reformer. However, the important point is that his contribution was often one of finding weaknesses and faults in today's world. Therefore, any consideration of Maugham's social interest must center around the contribution he made through his works – what he put into life.

According to Heinz L. Ansbacher, "Maugham expresses interest in the interest of others." Since "interest" involves "value", social interest serves as a "guiding cognitive structure by which decisions are made" [3. P. 140]. Heinz goes further to say that "the function of social interest is to direct the striving toward the useful side"[3. P. 145].

Commenting on the adjective "useful", Alfred Adler says "in the interest of mankind generally." It is this criterion of usefulness versus uselessness (i.e., the consequence of what the individual does, more than what the individual says) that is the most dependable measure of Maugham's social interest. The value of any activity, Adler says: "is to be judged by its usefulness to all mankind." Whatever may have been included under social interest, self-actualization and growth are also subject to this stipulation. With this criterion, then, Adler allows even the unique individual his place in a creative, ideal society. Furthermore, Adler adds, "The criterion of social usefulness, however, is applicable to nonconformity as it is to any other behavior" [1. P. 133].

Maugham's work comprises more than a hundred short stories, twenty-nine collected plays, numerous collections of literary essays, films and book reviews, but the significant exception being poetry. Fifteen additional volumes are devoted to autobiography, literary and aesthetic criticism and travel books. Among these, the most useful are *The Summing Up, Books and You* (1940), *Great Novelists and Their Novels* (1948), and *A Writer's Notebook* (1949). However, very little of Maugham's personal life is revealed. Although he explored a variety of literary genres, it is primarily for his fiction that Maugham is acclaimed and recognized both from a general audience and from the intelligentsia. He is much honored as an eminent author and the most successful English novelist of the late 20th century, the recipient of a plethora of awards and the Commander of the Legion of Honor in 1954. Yet, he was expected time and again to receive the literature's highest prize, the Nobel, but he never did.

Maugham was an intensely private and secretive man. He was always very reticent about talking of his childhood and family. He was also noted for his determination to protect his own privacy and to cover his own tracks. In doing so, Maugham burned many of his manuscripts and letters [20. P. xiv]. Towards the end of his life, Maugham went in for what he called 'bonfire nights' in which vast quantities of mss. material and letters were committed to the flames [12. P. 10].

Maugham was a man of paradox, of fluctuating extremes. Maugham, as Curtis further commented, "had a great reluctance for the image of Maugham so carefully planted and cultivated by him over more than fifty years of writing to be altered or corrected or modified in any way however deftly it was done" (PM). So, one of the difficulties – and hence one of the fascinations – of writing about Maugham is to get past Maugham's apparent self-detachment.

Actually, Maugham remained an enigma, wrapped inside a mystery. Nevertheless, there is still more to winnow the wheat from the chaff in Maugham's rich literary output. One tries to make some inroads, as Norman Sherry quotes John Keats in his biography on Graham Greene, "A man's life of any worth is a continuous allegory and very few eyes can see the mystery" (xviii). There lies the hope – to be these eyes, to lift the stone and let in light.

List of Abbreviations

| | |
|--------------|--|
| <u>CLC</u> : | <i>Contemporary Literary Criticism</i> |
| <u>ED</u> : | <i>At the End of the Day</i> |
| <u>EP</u> : | <i>Enemies of Promise</i> |
| <u>LB</u> : | <i>Looking Back</i> |
| <u>PM</u> : | <i>The Pattern of Maugham</i> |
| <u>SM</u> : | <i>Somerset Maugham</i> |
| <u>SU</u> : | <i>The Summing Up</i> |
| <u>WN</u> : | <i>A Writer's Notebook</i> |
| <u>WPV</u> : | <i>The Writer's Point of View</i> |

Works Cited

1. Adler, Alfred. *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Basic Books, 1933.
2. Aldington, Richard. "Somerset Maugham: An Appreciation," *Saturday Evening Review*. 19 August 1939, 12.
3. Ansbacher, Heinz L. "The Concept of Social Interest," *Journal of Individual Psychology* 24(1968): 133-147.
4. Bellak, Leopold. "Somerset Maugham: A Thematic Analysis of Ten Short Stories," *The Study of Lives*. Ed. Robert W. White. New York: Atherton Press, 1963, pp. 153-54.
5. Brophy, John. *Somerset Maugham*. London: Longmans, 1952.
6. Burt, Forest D. *William Somerset Maugham*. Boston: Twayne Publishers, 1986.

7. Calder, Robert Lorin. *Willie: The Life of Somerset Maugham*. London: Heinemann, 1989.
8. Connolly, Cyrill. *Enemies of Promise*. New York: Macmillan, 1948. Bloomington: Indiana UP, 1961.
9. Cordell, Richard A. *Somerset Maugham: A Biographical and Critical Study*. Bloomington: Indiana UP, 1961.
10. Cordell, Richard A., *Somerset Maugham: A Writer for All Seasons*. Bloomington: Indiana UP, 1969.
11. Cordell, Richard A., *Introduction to Of Human Bondage*. New York: Random House,
12. Curtis, Anthony, *The Pattern of Maugham*. New York: Taplinger, 1974.
13. Curtis, Anthony, *Somerset Maugham*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1977.
14. Edel, Leon. "Of Willie's Bondage," *Saturday Review*, 15 March 1980, 36.
15. Greene, Graham. "Book of the Day: Maugham's Pattern," *Spectator*, 14 January, 1938.
16. Jensen, Sven Arnold. *William Somerset Maugham: Some Aspects of the Man and His Work*. Oslo: UP, 1957.
17. Maurois, André. *The Edwardian Era*. Trans. Hamish Miles. New York: D. Appleton-Century, 1933.
18. Maugham, Robin. *Somerset Maugham and All the Maughams*. New York: New American Library, 1966.
19. Maugham, W. Somerset. "Looking Back," *Show: A Magazine of Arts*. New York: Heinemann, June, 1962.
20. Morgan, Ted. *Maugham: A Biography*. New York: Simon and Shuster, 1980.
21. Pfeiffer, Karl G. W. *Somerset Maugham: A Candid Portrait*. New York: Norton, 1959.
22. Raphael, Frederick. W. *Somerset Maugham and His World*. London: Thames and Hudson, 1976.
23. Rees, Leslie. "Remembrance of Things Past: A Meeting with Somerset Maugham," *Meanjin Quarterly*, summer 1967, 493.
24. Serrailier, Ian. *Introduction to the Kite and Other Stories*. London: Heinemann, 1968.
25. Sherry, Norman. *The Life of Graham Greene*. Vol. 1: 1904-1939. London: Jonathan Cape, 1989.
26. Swinnerton, Frank. *The Georgian Scene*. New York: Rinehart Farrar, 1939.
27. Ward, Richard Heron. *William Somerset Maugham*. London: Geoffrey Bless, 1937.

Информация об авторах:

Al-Jarf, Reima Saado - Professor, Ph.D., King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
Chan, Victor K. Y. - Associate Professor, Ph.D., Macao Polytechnic Institute, Macao
Chang, Vincent Tao-Hsun – Ph.D., National Chengchi University, Taipei, Taiwan
Hicks, Martin Cyr - Assistant Professor, Ph.D., Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.
Kur, Ahsen Hande – Lecturer, PhD Student, Anadolu University, Turkey
Muhammad, Moustafa Muhammad – Lecturer, Ph.D., Al-Azhar University, Egypt.
Sivertsava, Iryna – Ph.D. student, University of Bologna, Bologna, Italy
Soliman, Hassan A. – Prof., Ph.D., Assiut University, Egypt
Subasi, Gonca - Lecturer, Ph.D., Anadolu University, Turkey

Андреева Галина Борисовна – канд. пед. наук, доц., РГУ, Рязань
Бажанова Юлия Ивановна — канд. филол. наук, доц. РГУ, Рязань
Баканов Владимир Игоревич – член Союза писателей России, член Союза журналистов России, руководитель Школы художественного перевода, Москва
Бондаренко Ольга Ростиславовна – канд. пед. наук, профессор, МГИИТ им. Ю. Сенкевича, Москва
Воевода Елена Владимировна — канд. пед. наук, доц., профессор, МГИМО (У) МИД РФ, Москва
Голобокова Марина Алексеевна – аспирант, РГУ, Рязань
Дмитриева Елизавета Игоревна – аспирант, МГПИ, Москва.
Костикова Лидия Петровна – канд. пед. наук, доц., РГУ, Рязань
Кошкина Елена Геннадьевна – канд. филол. наук, доц. МГПИ, Москва
Кремер Инесса Юрьевна – канд. филол. наук, доц., РГУ, Рязань
Лобанов Сергей Владимирович - канд. филол. наук, доц., РГУ, Рязань
Маршуба Олеся Александровна – РГУ, Рязань
Полякова Елена Ивановна – канд. пед. наук, доц., МИЭМП, Москва
Пуссинен Ольга Викторовна – докторант, канд. филол. наук, Хельсинский университет, Хельсинки, Финляндия
Сомова Светлана Владимировна – канд. пед. наук, доц., РГУ, Рязань
Уланова Светлана Борисовна - канд. филол. наук, доц., РИ(ф)МГОУ, Рязань
Федотова Оксана Сергеевна - канд. филол. наук, доц., РГУ, Рязань
Чепель Наталья Павловна – канд. филол. наук, доц., РГУ, Рязань
Яковлева Елена Владимировна – доктор филол. наук, проф., ДА МИД России, Москва