

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Научный журнал

Выпуск 2

Рязань 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Р а з д е л I

Профессионализация семинарских и практических занятий в языковом вузе

<i>Л.В. Абракова</i> Особенности обучения французскому языку как второму иностранному на языковом факультете вуза	3
<i>М.К. Денисов</i> Межкультурный аспект профессиональной подготовки учителя иностранного языка	7
<i>Е.В. Игнатова</i> Способы обучения пониманию художественного текста на иностранном языке	13
<i>Р.Е. Комиссарова, Н.И. Прохорова</i> Принципы организации семинарских занятий по стилистике	19
<i>А.В. Кукса</i> Кросс-культурная компетенция как методический феномен	26
<i>Е.Л. Марьяновская</i> Занятие по домашнему чтению на факультетах иностранных языков в языковых вузах	31

Р а з д е л II

Способы организации самостоятельной работы обучающихся

<i>А.В. Коньшева</i> К вопросу организации самостоятельной работы студентов технических специальностей по иностранному языку	39
<i>М.И. Улановский</i> Практикум компьютерного программирования грамматического материала (обучение французскому языку в средней и высшей школе)	45

Р а з д е л III

Лингвистические предпосылки успешной коммуникации

<i>Т.А. Кошетьева</i> Грамматическая доминанта текста	56
<i>Я.М. Колкер, Е.С. Устинова</i> «Эффективность высказывания» как многокомпонентное понятие	59
<i>А.А. Куличков</i> К вопросу о прагматической адаптации в процессе перевода	65

<i>С.А. Ламзин</i>	
Некоторые методические аспекты развития языкового сознания и языковой картины мира	71
<i>Л.М. Притчина</i>	
Употребление временных форм в авторской речи (на материале французского языка)	79
<i>Н.П. Челель</i>	
Фоновые знания как детерминант переводческих действий в процессе межъязыковой коммуникации	83

Р а з д е л I V

Опыт систематизации функционирования языковых средств в языке и в дискурсе

<i>Л.А. Алексанова</i>	
О сочетании разных типов модальных отношений в предложениях с модально-пассивными конструкциями	89
<i>С.Н. Андреев</i>	
Устойчивость результатов исследования языкового материала	93
<i>С.В. Лобанов</i>	
Моделирование функционирования фрейма научного термина в художественном тексте	106
<i>Е.Р. Мец</i>	
Адъективные словосочетания с ограничительными отношениями между компонентами в ранненовоанглийском языке	113
<i>Н.Е. Орестова</i>	
Специфика понятия «языковая картина мира» в лингвокультурологической концепции Л. Вайсгербера	119
<i>Н.А. Пескова</i>	
Специализация и дифференциация английских временных предлогов	124
<i>И.Е. Половова</i>	
Несколькословные единицы номинации на основе фразеологизмов английского языка: семантические аспекты образования	130
<i>Ю.В. Чудинова</i>	
Семантический метаязык как способ формализации языковых средств	134
Сведения об авторах	140



Р а з д е л I

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ СЕМИНАРСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л.В. Абракова

Особенности обучения французскому языку как второму иностранному на языковом факультете вуза

Задачи курса второго иностранного языка, преподаваемого на филологическом факультете университета, значительно отличаются от тех задач, которые стоят перед курсом первого (основного) иностранного языка. При обучении второму иностранному языку более узкие практические цели сочетаются с задачами формирования специфических умений и навыков. С одной стороны, выпускник филологического факультета (в частности, педагогического вуза) должен быть готов к преподаванию этого языка в средней школе. С другой стороны, уровень его знаний должен обеспечить ему возможность дальнейшего самосовершенствования в овладении вторым языком.

Как отмечают Б.А. Лapidус и другие специалисты, при обучении второму иностранному языку характерно преобладающее влияние не родного, а первого иностранного языка. По этой причине основное внимание, особенно на начальном этапе, уделяется преодолению интерферирующих тенденций параллельно с закреплением навыков положительного переноса. Как правило, этот необходимый процесс оказывается длительным и трудоемким как для студентов, так и для преподавателя.

Важнейшая особенность, определяющая специфику обучения второму иностранному языку, состоит в том, что мы имеем дело со студентами, которые владеют уже одним иностранным языком на довольно высоком уровне — фактически с билингвами. Благодаря этому существует много факторов, которые облегчают и ускоряют процесс усвоения второго иностранного языка. В частности, студенты уже владеют приемами работы над языком, связанными с переводом, изменением синтаксических конструкций. Они знают свои «слабые места» — например, трудности в овладении фонетической или временной системой иностранного языка — и имеют опыт их преодоления. У студентов-билингвов уже выработано умение переключаться с одной системы языка на другую. Важным является и то обстоятельство, что студенты, изучающие второй язык, уже имеют навыки самостоятельной работы, у них достаточно развиты память, внимание, языковая догадка и способность к абстрактному мышлению.

Можно сказать, что студенты-билингвы обладают так называемой компенсаторной компетенцией, то есть способностью привлекать в условиях недостаточного

знания нового языка уже имеющиеся знания, умения и навыки пользования изученным языком. Среди наиболее существенных компенсаторных умений, сформированных у студентов, — умение пользоваться грамматическими справочниками, двуязычным и одноязычным словарями. Учет компенсаторных умений позволяет разрабатывать упражнения, подготавливающие к чтению аутентичных текстов. Например:

— укажите различия в словах английского и французского языков, переведите эти слова и сравните с их русскими эквивалентами:

forest — forkt, honest — honnkte, interest — intÿrkt, hospital — hÿpital;

— назовите русские слова, родственные следующим французским словам:

maotre, fkte, pvte, bkte, vktement;

— найдите в тексте слова, соответствующие русским «центр», «циркулировать», «шоссе»; обратите внимание на их произношение:

Un jeune cycliste circulait au centre de la ville. Tout a coup il a heurtÿ une voiture qui roulait sur la chaussÿe. Maintenant le garzon se trouve a l'hÿpital.

В упражнениях, направленных на мобилизацию компенсаторных умений, должны быть задействованы знания студентов, касающиеся морфологии и синтаксиса. Эти упражнения также тренируют студентов в восприятии в тексте слов-аналогов двух или трех языков. Например:

— определите соответствие суффиксов в английских и французских словах и переведите эти слова на русский язык:

beauty — beautÿ, quality — qualitÿ, unity — unitÿ, society — sociÿtÿ, city — citÿ;

emigrate — ÿmigrer, illuminate — illuminer, illustrate — illustrer;

— сопоставьте фразы на английском и французском языках, установите значение предлога «en»:

The pupils are in class. — Les ÿlives sont en classe.

After the catastrophe the boy's life was in danger. — Apris la catastrophe la vie du garzon ÿtait en danger;

— догадайтесь по контексту или определите по словарю значение французских выражений с предлогом «en»:

En principe les musÿes de France sont fermÿs le mardi. Ce livre est en vente dis le 1-er mars. En effet ce n'est pas sa faute, mais la mienne. Cette ÿmission est diffusÿe en direct.

Кроме развития компенсаторных умений, необходимо пользоваться преимуществом взаимодействия родного и иностранного языков, которое проявляется в условиях полилингвального обучения. Обладая опытом изучения первого иностранного языка, студенты склонны сравнивать грамматические и лексические особенности языков, находить различия и аналогии и делать собственные обобщения на основе наблюдений. В этом случае задача преподавателя состоит в поощрении и развитии навыков положительного переноса, в подборе такого учебного материала, который давал бы возможность сопоставлять языки. Однако, наряду с возможностями положительного переноса, при полилингвальном обучении возникают и проблемы интерференции — отрицательного воздействия знаний родного и первого иностранного языков на изучаемый второй. При этом чем более осознанным является владение первым языком, тем чаще проявляется положительный перенос и реже — интерференция.

На наш взгляд, при преподавании второго иностранного языка в вузе (в частности, французского как второго языка, когда первым является английский) интенсификации процесса обучения и его результативности способствует сопоставительный подход. Сознательное усвоение второго неродного языка может принести пользу и в работе над первым языком, так как обогащает общий лингвистический опыт студентов.

Как положительный перенос, так и интерференция могут охватить все аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику, орфографию), но в разной степени.

Например, в области лексики доля положительного переноса из первого иностранного языка будет особенно велика: в силу известных исторических причин около 60 % английских слов составляют слова французского происхождения. В то же время положительный перенос при зрительном восприятии лексики не исключает интерферирующего влияния в области орфографии и фонетики. В частности, возможны ошибки в словесном ударении при введении таких французских слов, как «capitaine» (англ. «captain»), «jardin» (англ. «garden»), «raison» (англ. «reason»), «leçon» (англ. «lesson»), «montagne» (англ. «mountain»). Правописание подобных слов-аналогов также требует внимания и тщательной отработки.

В области грамматики хорошей опорой при обучении французскому языку студентов, владеющих английским, является наличие общих для двух языков морфологических категорий, аналогий во временной системе глагола, в синтаксисе, в словообразовании. В некоторых случаях опору следует искать в родном языке, обращая внимание студентов на его сходство и различие с обоими иностранными языками. Нередко оказывается полезным сравнить проявления одной и той же грамматической категории сразу в трех языках — в русском и двух изучаемых иностранных. Например, когда речь идет о наличии только одной формы числа у ряда существительных, контрастный подход способствует расширению ассоциативных связей и тем самым улучшает запоминание материала:

A ~ C ~ B: «ножницы — ciseaux — scissors»

A ≠ C ≠ B: «деньги — argent — money» (французское слово “argent” может иметь форму множественного числа, но при этом употребляется в другом значении)

A ~ C; A ≠ B: «политика — politique — politics»

A ≠ C; A ~ B: «брюки — pantalon — trousers»

(P.S.: «A» — родной язык, «B» — английский как первый иностранный, «C» — французский как второй иностранный).

При этом активизируются как знание первого иностранного языка, так и уже сформированные навыки сопоставления, внимательного отношения к языковым явлениям.

Итак, очевидно, что владение одним иностранным языком создает в целом благоприятные условия для усвоения второго языка. В то же время нельзя не отметить и ряд факторов, затрудняющих подготовку специалистов по второму языку. Курс второго иностранного языка оказывается в менее выигрышном положении не только с точки зрения числа аудиторных часов. Более существенным является тот факт, что на изучение второго иностранного языка студенты нередко переносят неправильные навыки работы над языком, приобретенные, возможно, еще в школьные годы. В частности, студенты заучивают наизусть правила, не вникая в их смысл; заучивают тексты, вместо того чтобы пересказывать их; при обсуждении литературного произведения злоупотребляют цитатами, заменяя ими собственные высказывания; встречая слово сложное или необычное с точки зрения его произношения, записывают его не транскрипционными знаками, а русскими буквами, приблизительно передающими его звучание. Если при изучении первого языка эти отрицательные навыки находят «в процессе становления» и избавиться от них достаточно легко, то для многих студентов-билингвов такие привычки превращаются в неотъемлемую составляющую работы над учебным материалом.

Отрицательное влияние могут оказывать не только негативные навыки отдельных студентов, но и такой подход к изучению языка, который, будучи правильным и продуктивным при работе над первым иностранным языком, не соответствует условиям изучения второго языка. В частности, преподавателю французского языка как второго приходится преодолевать характерное для многих студентов стремление к чрезмерному, функционально не оправданному расширению активного

словаря. Оно перенесено из курса основного языка и затрудняет овладение устной речью, отрицательно сказываясь на качестве усвоения лексики. Следует заметить, что в этом состоит одна из определяющих особенностей методики обучения второму языку: необходимо во всех аспектах языка отделять материал для узнавания и понимания от того материала, которым студенты должны владеть продуктивно, и доля рецептивного материала в курсе второго языка больше, чем в курсе основного языка.

Одним из необходимых элементов в методике преподавания второго языка является интенсификация упражнений в процессе как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов. Среди наиболее действенных приемов интенсификации можно назвать следующие.

1. Отбор экономичных и в то же время эффективных упражнений, которые повышают интеллектуальную активность студентов при выполнении учебной задачи. Следовательно, каждое упражнение не только должно быть направлено на работу над определенным языковым материалом, но и должно способствовать формированию разнообразных ассоциативных связей, развитию мышления, внимания, памяти студентов.

2. Оптимальное соотношение упражнений с разным содержанием и, с другой стороны, совмещенная отработка двух языковых элементов в одном упражнении, объединение в одном упражнении двух учебных задач.

3. Максимально возможное сокращение доли неречевых упражнений и одновременное увеличение количества упражнений, нацеленных на активизацию языковых единиц в речи.

4. Целесообразное распределение видов работы между аудиторными и самостоятельными занятиями.

5. Рациональное использование в работе над языковым материалом технических средств обучения и возможностей телекоммуникационных технологий.

Кроме этого, интенсификации, на наш взгляд, способствует и усиление внутренней мотивации студентов, которая при изучении второго иностранного языка зачастую оказывается недостаточно сформированной. Часть студентов не проявляет должной заинтересованности в изучении второго иностранного языка, полагая, что для личностного и профессионального успеха им вполне достаточно хорошего знания основного языка, особенно если этот язык — английский. Даже с точки зрения престижа, оценки коллективом деятельности данного студента курс второго языка уступает по психологической значимости курсу основного языка. Повысить мотивацию можно с помощью такого методического приема, как демонстрация студентам той реальной пользы, которую приносит знание второго иностранного языка для полного овладения первым языком.

Нередко слова общего корня имеют в различных языках неодинаковую частотность; таким образом, студентам можно дать понять, что знание второго иностранного языка поможет им понять такие слова основного иностранного языка, которые им пока не знакомы, либо вообще не подлежат изучению в силу их небольшой употребительности.

Например, при введении таких употребительных слов, как «chanter», «tranquille», «penser» в курсе французского языка как второго, можно показать их роль для понимания английских выражений «to chant slogans», «excitement replaced with tranquility», «a pensive look».

Таким образом, психологические факторы нередко играют определяющую роль в подборе методических приемов для работы над вторым иностранным языком.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М., 1980.
2. Фоменко Т.М., Тихонова А.Л. Компенсаторные умения при обучении информативному чтению на французском языке как втором иностранном // Иностраные языки в школе. 2002. № 1. С. 27—31.
3. Щепилова А.В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму (на базе английского) // Иностраные языки в школе. 2000. № 2. С. 23—29.

М.К. Денисов

Межкультурный аспект профессиональной подготовки учителя иностранного языка

Иntenсивная интеграция европейских стран и глобализация мировых политических и социально-экономических процессов создали ситуацию языкового и культурного разнообразия на всех уровнях межнациональных контактов и сотрудничества. В современных условиях в процессе изучения иностранного языка в диалог вступают не просто два языка, а по меньшей мере, две культуры, две ментальности [4]. Следовательно, и в профессиональной подготовке учителя иностранного языка необходимо уделять должное внимание ее межкультурной направленности.

Каким же образом данная установка реализуется в условиях современного педагогического вуза?

В содержании обучения дисциплине «Теория и методика обучения иностранному языку и предмету» Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, наряду с теоретическими основами и практическими аспектами, выделяется положение о наличии у выпускников-педагогов соответствующих знаний и сформированных умений в плане приобщения учащихся к культуре страны изучаемого языка на уроках и во внеурочное время [1. С. 12].

Таким образом, межкультурная направленность обучения заявлена в качестве одного из ведущих принципов, в соответствии с которыми организуется профессиональная подготовка учителя иностранного языка в педагогическом университете, а межкультурная компетенция / компетентность учителя и его умение создавать методические и организационные условия для развития стратегий понимания и интериоризации феноменов иной культуры у учащихся становятся профессионально релевантными.

Основными характеристиками уровня профессиональной деятельности учителя иностранного языка являются:

- 1) его педагогическая и лингводидактическая компетентность;
- 2) профессиональная коммуникативная компетентность [5. С. 58].

Первая подразумевает наличие у учителя сформированных умений по организации учебно-педагогического процесса.

Вторая включает в себя несколько компонентов:

а) профессиональную коммуникативную лингвистическую компетентность, проявляющуюся или не проявляющуюся непосредственно в аудитории (учитель как источник знания для учащихся);

- б) языковую компетентность (владение грамматикой, лексикой, фонетикой);
- в) социолингвистическую компетентность, которая, в свою очередь, базируется на межкультурной и прагматической компетенциях [5. С. 58].

Методическое разделение всех этих, в реальности взаимосвязанных, аспектов объясняется наличием в каждом из них своего акцента при подготовке будущего учителя иностранного языка, условно обозначаемых нами как лингвокоммуникативная и лингводидактическая доминанты.

Межкультурная компетенция / компетентность студентов (лингвокоммуникативная доминанта) формируется как компонент коммуникативной компетенции / компетентности прежде всего на занятиях практических языковых курсов (практика устной и письменной речи, грамматика, фонетика, домашнее чтение), а также при изучении таких дисциплин, как лингвострановедение, история литературы страны изучаемого языка, сравнительная типология и т.п. в течение всего периода обучения.

В понятие «межкультурная компетенция / компетентность»¹ входит в основном следующее:

- знания определенных явлений иной ментальности и культуры, проявление чуткости и интереса к ним;
- способность воспринимать данные явления и толерантно принимать их, сравнивать и находить различия и общность с семантическим и ценностным складом родной ментальности и культуры;
- умение ориентироваться в феноменах иного образа жизни, мыслей и строя чувств, иной иерархии ценностей, вступать с ними в диалог, критически осмысливать и творчески встраивать в собственную картину мира.

Необходимо, однако, констатировать тот факт, что процесс формирования межкультурной компетенции в условиях современного вузовского обучения зачастую носит достаточно субъективный характер. Это происходит в силу того, что большое значение приобретают такие факторы, как наличие программ, обеспечивающих целенаправленное формирование названных выше умений [3], обеспеченность соответствующими учебно-методическими материалами и пособиями.

Не последнюю роль играет здесь и степень сформированности таких умений у самого преподавателя, организующего учебный процесс, а также его желание расширять сферу коммуникации в направлении диалога контактирующих культур.

Что касается другого аспекта — лингводидактической доминанты, то формирование у будущего учителя иностранного языка умения создавать методические и организационные условия для развития стратегий понимания и интериоризации феноменов иной культуры у учащихся происходит в основном на занятиях психолого-педагогического и, в особенности, лингводидактического циклов.

Традиционно такой цикл включает:

- лекционно-семинарский курс «Теория и методика обучения иностранным языкам», в котором студенты знакомятся с историей и современным состоянием методики как науки, практически овладевают современными учебными технологиями, анализируют собственный опыт изучения языков;
- написание курсовой работы, подробно рассматривающей актуальные теоретические и практические методические проблемы;
- практику в школе, которая дает студентам опыт работы в естественных профессиональных условиях, умение продуктивно анализировать свои и чужие уроки.

Кроме того, курс методики может поддерживаться различными спецкурсами (например, «Методика преподавания второго иностранного языка»), курсами по выбору и факультативами.

Следует подчеркнуть, что только совокупность интегрированных знаний и уме-

¹ Настоящая статья не ставит своей целью рассмотрение многочисленных определений межкультурной компетенции, представленных в современной лингводидактике.

ний, представленных в данных курсах, а также по циклам всех дисциплин университетского курса обучения, обеспечивает необходимый уровень профессиональной компетенции современного учителя.

Однако, как и в случае с формированием собственно межкультурной компетенции на практических занятиях по языку, приходится признать, что объективно (объем изучаемого материала, количество отводимых для этого программой часов, лингводидактические приоритеты и т.п.) не во всех названных выше структурных компонентах курса методики может в равной мере присутствовать межкультурная лингводидактическая доминанта.

Более широкие возможности для этого открывает, на наш взгляд, лингводидактический курс по выбору «Язык и культура страны изучаемого (немецкого) языка: методические аспекты», который дополнил бы традиционный цикл. Он предназначен для студентов 4 курса, освоивших основной курс методики преподавания иностранных языков и прошедших педагогическую практику в школе с немецким языком.

Предлагаемый курс может быть рассчитан на 44 часа, где 8 часов отводится на лекции, 14 часов на семинарские и практические занятия и 22 часа на самостоятельную работу студентов.

Учитывая специфику курса, можно сформулировать его основные цели:

- 1) дальнейшее развитие профессиональной мотивации студентов;
- 2) критическое осмысление современных концепций, тенденций и технологий обучения иностранным языкам, а именно, знакомство с наиболее важными методами, приемами, формами, а также проблемами межкультурного и социокультурного подходов;
- 3) дальнейшее совершенствование в практическом владении профессионально значимыми умениями и навыками.

При этом речь идет об овладении необходимыми основами определенного методического подхода — сознательно-коммуникативного [2. С. 12, 13] — с акцентированием межкультурного аспекта, умения на этой основе работать с актуальными учебно-методическими комплектами, а также о профессиональной ориентации потенциала личности студентов.

Таким образом, курс направлен на развитие профессионального самосознания, профессионально релевантных интеллектуальных и поведенческих стратегий и должен способствовать становлению индивидуального профессионального стиля у каждого студента.

Курс предоставляет студентам возможность сформировать / развить следующие профессионально значимые в методическом плане умения (лингводидактическая доминанта):

- умение различать страноведческую информацию в материалах и текстах учебников, комментировать ее и дополнять;
- умение семантизировать безэквивалентную лексику в культурном контексте;
- умение выбирать страноведческую информацию и страноведческий материал в соответствии с особенностями конкретной группы;
- умение объяснять русско-немецкие различия в выражении различных речевых интенций;
- умение раскрывать ученикам взаимосвязи русской и немецкой культур и истории обеих стран в европейском контексте;
- умение пробуждать у учащихся интерес к феноменам иной культуры, иного образа жизни и иной ментальности;

- умение побуждать учеников к сравнению феноменов родной и иноязычной культуры;
- умение объяснять ученикам культурную обусловленность мыслительных и поведенческих стереотипов и помогать преодолевать предрассудки;
- умение развивать у учащихся эффективные ориентировочные, поведенческие и деятельностные стратегии в ситуациях межкультурного общения.

Кроме того, данный курс может помочь студентам актуализировать в своем сознании установки на реализацию межкультурной коммуникации, закладываемые в практическом курсе обучения немецкому языку в течение всего периода обучения (лингвокоммуникативная доминанта), а именно:

- способность распознавать сходства и отличия двух культур;
- владение необходимыми фоновыми знаниями для понимания немецкой культуры, а также стратегиями приобретения и применения таких знаний;
- способность к самостоятельному осмыслению получаемых фоновых знаний для их адаптации к потребностям межкультурного общения в конкретных ситуациях;
- критический подход к интерпретации особенностей поведения носителей иной культуры;
- умение интерпретировать ситуативно обусловленный характер поведения представителей другой культуры, содержание текстов различных типов, произведения искусства и медийную информацию иного культурного сообщества;
- понимание сути собственных культурных установок и их значения в различных контекстах жизнедеятельности;
- осознание значимости опыта, приобретенного в родной культурной среде, и степень его влияния на характер действий и поступков человека.

Курс рассчитан на углубленную самостоятельную работу студентов: в лекциях излагаются лишь узловые вопросы проблем межкультурного и социокультурного подходов в обучении иностранным языкам и наиболее важный материал, а также даются указания по решению практических задач и изучению соответственной филологической и методической литературы.

Круг теоретических проблем, освещаемых на лекциях и которые, как правило, остаются без должного внимания в рамках основного курса лингводидактики, может быть очерчен следующим образом:

1. Межкультурный и социокультурный подходы к обучению иностранным языкам.
2. Стереотипы восприятия родной и иноязычной культур: приемы и формы работы с ними.
3. Способы организации межкультурного взаимодействия на уроках иностранного языка.
4. Адаптация действующих УМК к требованиям межкультурного и социокультурного обучения и использование компьютерных технологий.

На семинарских и практических занятиях также уделяется большое внимание анализу теоретических проблем межкультурной коммуникации, однако прежде всего они нацелены на практическое решение задач, возникающих перед учителем в процессе организации межкультурного общения на уроках в школе.

Для изучения на семинарских занятиях могут быть предложены следующие темы:

Семинар № 1 (2 часа): Понятие «Культура». Культурная обусловленность мировоззрения. Язык и культура страны изучаемого языка. Страноведческий, лингвострановедческий и лингвокультуроведческий аспекты обучения иностранным языкам. Межкультурная, социокультурная и лингвокультуроведческая компетенции.

Семинар № 2 (2 часа): Понятие национального характера. Культурный шок, его симптомы и фазы. Понятие стереотипа. Отрицательные и положительные стереотипы. Стереотипное сравнение двух образов мышления. Обычаи и нормы как культурно-специфические компоненты поведенческих стереотипов.

Так студенты получают теоретические основы, необходимые для эффективной работы на практических занятиях, содержание которых может быть определено следующим образом:

Практическое занятие № 1 (2 часа): Культурно-контрастная организация межкультурного взаимодействия. Метод смены позиций в референтных отношениях.

Практическое занятие № 2 (4 часа): Некоторые приемы и формы организации межкультурного взаимодействия на уроке иностранного языка ¹. Сообщение фактологической страноведческой информации. Составление лингвокультурологического «гипер-текста». Социокультурный комментарий. Социокультурный портрет носителя страны изучаемого языка. Вербальные знаки исторических эпох. Сигналы невербального поведения. Составление семантических и ассоциативных коллажей. Лингвокультуроведческая проектная работа.

Практическое занятие № 3 (4 часа): Анализ действующих УМК на основе лингвокультурологических критериев. Исследование семантики культурных реалий и языковых явлений, представленных в УМК.

Предлагая данное содержание практических занятий, следует отметить, что в методической литературе, к сожалению, пока недостаточно разработаны конкретные методы, приемы и формы организации межкультурного взаимодействия на занятиях по иностранному языку не только в вузах, но и в общеобразовательных учебных заведениях, отсутствует их систематизированное описание.

С одной стороны, это представляет собой основную трудность при определении содержания практических занятий, с другой — расширяет перспективу поиска новых способов, в том числе и в плане самостоятельного творчества студентов. Сам же вопрос выявления, конкретизации, систематизации и методического описания целесообразных методов, форм и приемов организации межкультурного обучения, на наш взгляд, является пока открытым и может и должен стать предметом серьезного научного исследования.

Что касается методических приемов, используемых в работе со студентами в рамках данного курса, видов заданий, выполняемых на занятиях, а также форм организации учебного процесса, то они определяются заявленными выше целями.

Одним из вариантов методической организации практических занятий может быть следующая модель:

1. Преподаватель демонстрирует студентам серию заданий или определенный тип задания, комментируя и повторяя технологически важные моменты (при необходимости, с помощью студентов). Студенты фиксируют методические шаги, обмениваются наблюдениями, сравнивают, сводят результаты наблюдений в единое целое.

2. Преподаватель организует обсуждение, дополняет, уточняет, поясняет необходимую терминологию, комментирует технологические нюансы, которые не смогли заметить студенты. Студенты представляют результаты предыдущего анали-

¹ В рамках данной статьи мы ограничились лишь перечислением возможных приемов и форм организации межкультурного взаимодействия, не ставя перед собой цель их подробного описания.

за всей группе, формулируют вопросы для дискуссии, обсуждают технологию обучения.

3. Студенты: а) разрабатывают собственные планы фрагментов урока (с использованием обсуждаемых заданий) по заданным преподавателем исходным параметрам (цели, учебники, возрастная группа, уровень обученности); б) самостоятельно разрабатывают планы уроков на материале различных учебников; в) демонстрируют фрагменты уроков по подготовленным планам и анализируют их. Преподаватель помогает в случае необходимости.

4. Студенты организуют обсуждение продемонстрированного фрагмента урока, дают оценку эффективности обсуждаемого приема, задания, упражнения и определяют целесообразность использования их в своей будущей учительской практике. Преподаватель участвует в дискуссии на равных правах со студентами.

Данная модель организации практических занятий, описанная в рамках статьи, достаточно условно и схематично позволяет объективно оценить результаты работы обучаемых.

Однако в дополнение к ней для повышения мотивации творческой деятельности студентов можно предложить осуществлять контроль успешности их обучения в форме рейтинга.

При рейтинговой оценке студенты должны набрать определенное количество баллов (пять), чтобы получить зачетную оценку автоматически. Студенты получают баллы а) на семинарских занятиях:

—за устные рефераты, которые после представления и обсуждения на семинаре редактируются и сдаются в письменном виде (2 балла);

—за краткие устные сообщения (1 балл);

—за содержательные выступления во время общих дискуссий (1 балл);

б) на практических занятиях:

—за письменный или устный анализ учебников и учебных пособий, фрагментов уроков, а также анализ посещенных ими уроков и собственного опыта в качестве учителя-практиканта по заданным или самостоятельно разработанным критериям (1 балл);

—за разработку фрагментов уроков с соответствующими целевыми установками (1 балл);

—за разработку и изготовление средств обучения (учебных плакатов, рабочих листов, наборов картинок, карточек, игр и т.п.) для представления подготовленных ими фрагментов уроков (1 балл);

—за представление фрагментов уроков по самостоятельно разработанным планам (2 балла).

Для студентов, не набравших необходимое количество баллов, предусматривается традиционная форма контроля — зачет.

Основные положения представленного курса апробированы в практическом учебном процессе со студентами отделения немецкого языка Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина в течение двух лет.

Результаты, полученные в ходе обучения, позволяют в целом говорить о его целесообразности и достаточной степени эффективности.

Таким образом, предлагаемый вариант усиления межкультурной направленности в профессиональной подготовке будущего учителя может способствовать как актуализации межкультурного языкового опыта студентов, формированию у них дидактических и исследовательских стратегий, направленных на расширение и дифференциацию знаний в области родной и иной культуры, поведенческих стратегий, необходимых для обеспечения адекватного поведения в различных ситуациях межкультурных контактов, так и развитию методического аспекта профессиональной

компетенции учителя, то есть достаточной сформированности у них умения создавать соответствующие организационные и методические условия для развития стратегий понимания иной культуры у учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200.00 Иностранный язык с дополнительной специальностью. М., 2000.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие. Рязань: Изд-во РГПУ, 1997.
3. Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка. Московский городской педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет, Поморский государственный университет. М., 2002.
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996.
5. Система оценки уровня профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Британский Совет, Московский государственный лингвистический университет, Рязанский государственный педагогический университет им. С.А. Есенина. М., 2002.

Е.В. Игнатова

Способы обучения пониманию художественного текста на иностранном языке

Эффективное чтение литературного текста невозможно без понимания смысла читаемого, его экспрессивной интонации, отношения автора к описываемому, с одной стороны, и к читателю — с другой.

Смысловая структура текста обусловлена и находит отражение в логико-синтаксической структуре системы взаимосвязанных предложений, образующих текст и расположенных в виде речевой цепи. Это универсальное свойство любого текста — линейность — позволяет выявлять возможную роль предложений в тексте. Она может быть, как отмечает Н.Д. Зарубина [4. С. 27], двойкой: либо функционировать самостоятельно, то есть быть автосемантическим предложением, либо являться составной частью целой группы, иметь показатели синсемантичности. Ими выступают различные способы сочетания предложений, языковые характеристики, сигнализирующие о зависимости предложений друг от друга (употребление артикля, местоимения, парные союзы, вопросительные слова, лексические повторы), а также стилистические средства (структурный параллелизм, видовременное согласование, контекстуально обусловленный эллипсис и др.). Функционирование в тексте единиц различных уровней объясняется их тесной взаимосвязью и взаимозависимостью, их когезией. Она отражает глубинные связи и характер моделируемой в тексте объективной действительности, где господствует всеобщая связь явлений [7. С. 109]. Когезия отражает идею связности, целостности текста, которая, по мнению О.И. Москальской, проявляется в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности [6. С. 17].

Смысловая целостность текста выражается в единстве его темы. Под темой в лингвистике принято понимать смысловое ядро текста, его конденсированное и обобщенное содержание [6]. При этом подчеркивается, что мельчайшей частной темой является тема, заключенная в сверхфразовом единстве. Носителем отдельной темы могут являться и автосемантические предложения. Отмечается, что единство темы часто проявляется в регулярной повторяемости (рекуррентности) ключевых слов, связанных с темой. Это положение можно проиллюстрировать отрывком из романа Г. Манна «Верноподданный», в котором глагол «blitzen» является темообразующим словом, ключом к пониманию образа главного персонажа, так как отражает сущность его поведения:

Er blitzte die Schldfer auf der anderen Bank an... Die Brust heraus und angeblitzt, wer sich in die Ndhе traute!... Diederich, federnd vor Hochgefьhl ьber die Allerhьchste Aufmerksamkeit, blitzte das Volk an...

Коммуникативная целостность текста проявляется в коммуникативной преемственности между элементами текста, его коммуникативной прогрессии, движении от известного, данного (темы) к новому, неизвестному (реме). В результате образуется тема-рематическая цепочка, имеющая конечный характер и определяющая границы сверхфразового единства [6. С. 21].

Структурная целостность текста выражается в единстве его составляющих, что находит отражение в разнообразных внешних сигналах структурной связи. Они участвуют в создании левостороннего и правостороннего контекста, выполняя текстообразующую функцию.

Положение лингвистики текста об органическом сцеплении частей текста, его смысловой, коммуникативной и структурной целостности имеет принципиально важное значение для методики преподавания иностранных языков. Как нам удалось установить, для выработки стратегии восприятия читателю необходимы ориентиры. Понимание читаемого значительно облегчается, если в процессе чтения читающий знает, на какие структурные единства текста он может опереться. Если в процессе чтения направить внимание читающего на формальные характеристики текста, на выработку ориентиров в нем, вычленение групп предложений со связующими сигналами, поиск связи между ними и анализ текстообразующих закономерностей, подчинив их идее связности текста, выраженной языковыми параметрами, то это будет способствовать формированию стереотипов восприятия связного текста [4], выражающихся в специфических умениях читающего. К числу таких умений относятся: умения находить формальные и логические средства связи между предложениями, отыскивать текстообразующие элементы, способствующие выявлению в тексте литературного произведения его фразовых единств, умения лексико-грамматической ориентации в тексте, облегчающие адекватное понимание литературного текста. Формированию этих умений могут способствовать приемы, направленные на поиск и нахождение ориентиров в текстовом смысловом поле (термин В.А. Бухбиндера), предполагающие ознакомление читающих с закономерностями строения литературного текста.

Как известно, любой письменный текст членится на простые и сложные предложения, группы предложений, сверхфразовые единства. Вычленение в тексте отдельного предложения или групп предложений является следствием осознания синтагматических, то есть выраженных эксплицитно, и парадигматических, то есть ассоциативных, имплицитно выраженных отношений элементов текста [4. С. 81]. Это положение подтверждает идею связности текста, невозможность понять отдельно взятое предложение вне его окружения. Понять смысл предложений, составляющих текст, значит, таким образом, понять не только их последовательность, расположение в сюжетном пространстве, заданное языковыми показателями, но и понять, осмыслить ассоциативные отношения, в которые вступает художественный текст,

выйти за пределы плоскостной системы языковых соотношений [7. С. 14].

Существованием двух уровней отношений, складывающихся в литературном тексте, синтагматических и парадигматических, обусловлены две группы трудностей, возникающих у читающих в процессе чтения художественного текста. Одна группа связана с эксплицитно выраженными связями между элементами высказываний, а именно, с синтаксическим рисунком предложения, аранжировкой его членов. Другая — обусловлена имплицитно выраженными отношениями между высказываниями и связана с явлениями свертывания поверхностного состава предложений. Недооценка этих трудностей приводит к логическим провалам, пропускам, фактическим ошибкам в понимании читаемого. Рассмотрим эти трудности подробнее.

Как известно, синтаксический рисунок немецкого предложения характеризуется рядом особенностей. К ним относятся рамочная конструкция (отдаленность частей сказуемого друг от друга), особый порядок слов, который является одним из основных средств выражения тема-рематического членения предложения. Рамочное строение немецкого предложения таит в себе существенные трудности при восприятии читаемого. Оформление глагольной рамки: постановка между изменяемой и неизменяемой частями глагола-сказуемого дополнений и обстоятельств, между изменяемой частью спрягаемого глагола и его отделяемой приставкой, модальным глаголом и инфинитивом, в именном составном сказуемом между глаголом-связкой и именной частью — снижает обзорность предложения и требует от читателя дополнительных усилий при осмыслении читаемого.

Особого внимания требуют и случаи вынесения членов предложения за глагольную рамку, мотивированные особым коммуникативным намерением автора, например, желанием выделить информацию, дополнительную к основной:

Früh in Mailand und mittags in Florenz stiegen Reisende aus, was Diederich nicht begriff. (H. Mann. *Der Untertan*).

Обзорность предложений снижается и за счет их глубины и длины, что ведет к трудностям для читающих в процессе чтения. Этот вывод мы делаем, опираясь на достижения лингвистики. В ряде работ отмечается, что в качестве критерия трудности предложений для восприятия можно рассматривать не просто их длину (объем, размер), а их синтаксическую сложность, связанную, как правило, с первой. Мерой этой сложности служит глубина структуры предложения [5]. Исследователи видят зависимость длины предложения от влияния ряда факторов: от тематического наполнения речи, от эмоциональной насыщенности, от объема и характера человеческой памяти. Так, В.Г. Адмони отмечает, что развертывание предложения происходит за счет широкого употребления однородных членов, развития подчинительных групп, распространенного причастного определения внутри группы существительного, инфинитивных групп и т.д. [1]. Характеризуя предложения в немецком литературном языке XVII—XVIII веков, цитируемый автор связывает тенденцию к увеличению размера простого предложения со стремлением выразить большее смысловое содержание в рамках простого предложения [2].

Наряду с названными предложениями, как подтверждает практика, определенные трудности при восприятии литературного текста вызывают сложноподчиненные предложения с разветвленной и многоступенчатой системой придаточных предложений; сложносочиненные предложения с большим количеством составляющих его предложений и усложненной структурой последних. Приведем пример:

Aber ich hatte Angst, wartete, bis auch die Putzfrau ging und ließ mich in der Schule einschließen; es gelang mir nicht immer, denn meistens warf mich die Putzfrau hinaus, bevor sie abschloß, aber wenn es mir gelang, eingeschlossen zu werden, war ich froh: zu essen fand ich in den Pulten und in den Abfalleimern, die die Putzfrau für die Müllabfuhr bereitgestellt hatte, genug belegte Brote, Dpfel und Kuchenreste. (H. Büll. *Billard um halbzehn*).

Однако наибольшие трудности в понимании читаемого вызывают сложные

предложения, в которых высказывание начинается с темы с последующей ремой, состоящей из нескольких предложений, располагающихся по возрастающей коммуникативной значимости, и ядро ремы находится на конце предложения [3], например:

Geradeaus ist der Blick des Mannes gerichtet, quer durch die Dinge der Welt, die plötzlich gläsern geworden ist und durchsichtig, quer durch Overkamp, durch die Bretterwand und die Posten, die draußen lehnen, quer auf den Kern, der nicht mehr durchsichtig ist und den Blicken der Sterbenden standhält. (A. Seghers. Das siebte Kreuz).

Такое явление, часто встречающееся в художественной литературе, в лингвистике текста называют явлением синтаксической градации или принципом синтаксической лестницы [4]. Оно выражается в постепенном нарастании объема высказывания и является формой проявления синтаксической экспрессии текста, служит определенному коммуникативному намерению автора. В данном примере оно создает атмосферу напряженного ожидания. Каждое предложение в литературном тексте, таким образом, выполняет определенную функцию в реализации творческого замысла автора и нуждается в адекватном понимании.

Этими обстоятельствами определяется необходимость формирования у читателя умений преодоления трудностей, обусловленных синтаксическим построением литературного текста: умений грамматической антиципации, умений определять различия в коммуникативном значении предложений, выявлять семантические связи между предложениями, членить их на смысловые отрезки, находить ключевые слова, отражающие тему высказывания. Выполнение этой задачи требует от читателя некоторых лингвистических знаний о построении текста, о средствах связи между его элементами, их роли в литературном тексте.

Как известно, сигналы структурной связи между предложениями в тексте литературного произведения являются источником синтаксической выразительности и могут служить акцентированию важных компонентов содержания, усилению авторских оценок изображаемого, обогащению характерологических деталей, созданию той или иной тональности и модальности произведения, его экспрессивной окрашенности, осуществляя тем самым обратную связь между эмоционально оцененным предметом и читателем, например:

Er hatte eine Bretterwand gebaut. Die Bretterwand entfernte die Fabrik aus seinem Blickkreis. Er hatte das Tempo der Maschine, das er selber beschleunigte. (K. Marti. Neapel sehen).

Представленные в данном отрывке средства связи внутри текста: лексический и анафорический повтор, употребление глагольных времен (плюсquamперфекта и претерита), употребление неопределенного и определенного артиклей — обеспечивают эпичность повествования, выступают средством изображения душевного состояния героя, задают тональность монотонности и безысходности.

Для понимания читаемого важным является положение лингвистики текста о том, что средства связи внутри текста выполняют текстообразующую функцию, участвуя в установлении левосторонних (анафорических) и правосторонних (катафорических) связей между предложениями. Так, отмечается, что катафорическая связь осуществляется с помощью прилагательных, числительных, предваряющих перечисление, употребление плюсquamперфекта. Своего рода «анафорическими стрелами», отсылающими читателя назад, называют определенный артикль в сочетании с именами нарицательными или местоимением [7]. Лексическими средствами анбфоры являются лексические и синонимические повторы, структурный параллелизм, а также совместная встречаемость слов, образующих тематический ряд, перифраз, например:

Ihr Menschen! Ihr Ungeheuer! Ihr Ungeheuer mit Namen Hans! Mit diesem Namen, den ich nie vergessen kann! (I. Bachmann. Undine geht).

В литературе отмечается также текстообразующая роль так называемых субститутов — слов-заменителей: указательных, личных, притяжательных местоиме-

ний, местоименных наречий места, времени, причины и следствия, цели. Эти слова составляют основной набор внешних сигналов внутритекстовых связей и встречаются в любом литературном тексте. Приведем пример структурной и смысловой связи между предложениями:

Da trat der Vater aus dem Hause, er hatte schon seit Tagesanbruch in der Mühle gemurmelt und die Schlafmütze schief auf dem Kopfe, der sagte zu mir: „Du Taugenichts!“ (J. von Eichendorff. Aus dem Leben eines Taugenichts).

В приведенном отрывке индикаторами связи между предложениями выступают наречие времени, указательное местоимение, личное местоимение, временное согласование.

Анализ текстообразующих закономерностей литературного текста в процессе чтения может способствовать более глубокому проникновению в смысл читаемого, так как он позволяет выявлять языковые показатели, сигнализирующие о зависимости предложений, их самостоятельности или несамостоятельности.

Однако внешнее языково-синтаксическое оформление отражает не только формальные — межфразовые связи, но и логические: сходства и различия, причины и следствия, координации, инкомплетивности, темпоральные, определительные и др. Они обуславливают взаимодействие предложений внутри текста, придают им оттенки смысловых различий. Так, наличие в предложении сочинительного союза свидетельствует о значении координации, изменение порядка слов сигнализирует о значении инверсионности, представленность в предложении указательных местоимений, местоименных наречий, местоимений 3-го лица, обозначающих подлежащее, дополнение или обстоятельство, указывает на значение прономинальности, неполнота предложений выражает значение инкомплетивности. В качестве примера обусловленности позиции составляющих предложений в тексте литературного произведения хронологией событий может служить следующий фрагмент:

In diesem Augenblick pfeift es hinter uns, schwillt, kracht, donnert. Wir haben uns gebückt — hundert Meter vor uns schießt eine Feuerwolke empor. In der nächsten Minute hebt sich ein Stück Wald unter einem zweiten Einschlag langsam über die Gipfel; drei, vier in Dume segeln mit und brechen dabei in Stücke. (E.M. Remarque. Im Westen nichts Neues).

Асиндетическая сочинительная связь в данном примере является средством создания эффекта возбуждения, нервозности, динамизма.

Таким образом, данные лингвистики текста подтверждают, что позиция предложения в тексте не может быть произвольной. Она зависит от коммуникативной нагрузки предложения, его информационной насыщенности и определяется тем местом, которое оно занимает в поступательном движении повествования литературного текста, создавая его коммуникативный динамизм. Благодаря сигналам внутритекстовой связи смысловая зависимость предложений от контекста получает определенную языковую конкретизацию.

Поэтому представляется важным при организации чтения литературных текстов для достижения полноты понимания смысла читаемого формировать у читателя умения распознавать маркеры пограничных сигналов внутритекстовой связи, находить ключевые слова, с помощью которых предложения соединяются друг с другом, определять семантические связи между предложениями, определять различия в коммуникативном значении предложений.

Особенностями синтаксического построения немецкого предложения обусловлена и группа трудностей, представленная грамматико-стилистическими средствами художественной выразительности. К ним исследователи относят явления, связанные со свертыванием поверхностного состава предложения: эллипсис, апозиопезис, парцелляцию, перечисление, разные виды повторов [3]. Эти стилистические

приемы представляют определенные трудности при восприятии и интерпретации литературных текстов, так как приобретают в контексте художественного произведения дополнительный потенциал художественной выразительности, который зачастую либо не замечается читателем, либо получает неправильную трактовку. Более того, осмысление, понимание явлений стилистического синтаксиса предполагает осознание не только эксплицитно, но и имплицитно выраженных отношений, в которые вступает литературный текст, так как эти средства художественной выразительности играют существенную роль в создании тональности литературного текста, характеристик образов, речевой экспрессии персонажей. Это значит, что для полноценного понимания смысла художественного текста необходимо формирование у читателя не только умений грамматической антипации и языковой догадки, но и развитие у них умений распознавать стилистические приемы, определять их роль в замысле автора, умений выходить за пределы текста, привлекая фоновые знания, в частности, из области стилистики.

Таким образом, преодоление трудностей восприятия литературных текстов, обусловленных их синтактико-стилистическими особенностями, предполагает становление специфических умений обучаемых. Развитию этих умений могут способствовать методические приемы, адекватные природе формируемых умений и ориентирующие на:

- распознавание средств внутритекстовой связи предложений;
- выявление ключевых слов и словосочетаний, отражающих тему высказывания;
- нахождение отправных точек, облегчающих поиск структурных и смысловых ориентиров;
- поиск сигналов структурной и смысловой связи между предложениями;
- определение логических связей текста (сходства, различия, причины, следствия, координации и т.д.);
- определение различий в коммуникативном значении предложений;
- выявление средств художественной выразительности и их роли в тексте и др.

Обозначенные действия с текстовым материалом способствуют осмыслению отношений связи между явлениями, изображенными в литературном произведении, взаимоотношений между персонажами, их поступками, позицией автора, выраженной через особое стилистическое построение языковых средств, являющихся маркерами этих отношений. Привлечение внимания учащихся к синтактико-стилистическим особенностям художественного текста позволяет проникать в коммуникативное намерение автора, создающего для его реализации определенную модальность и тональность литературного текста, которые служат обрисовке художественных образов, содействуют возникновению диалога с автором и персонажами.

Использование таких приемов включает в работу воссоздающее воображение обучаемых, активизирует его, способствует возникновению в их сознании наглядного художественного образа. Они помогают читателям «увидеть» литературный текст, проникнуться к изображенным в нем эмоциональным отношениям, обогатить мир чувств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмони В.Г. Развитие структуры предложения в период формирования немецкого национального языка. Л.: Наука, 1966.

2. Адмони В.Г. Язык как единство системы отношений и системы построения // Филологические науки. 1963. № 3. С. 3—15.
3. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М.: Высшая школа, 1990.
4. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык, 1981.
5. Ингве В. Гипотеза глубины // Новое в лингвистике. Вып. 4. М.: Прогресс, 1965. С. 126—138.
6. Москальская О.И. Грамматика текста. М.: Высшая школа, 1981.
7. Тураева З.Я. Лингвистика текста. М.: Высшая школа, 1986.

Р.Е. Комиссарова, Н.И. Прохорова

Принципы организации семинарских занятий по стилистике

Представляя один из подходов к методике проведения семинарских занятий по стилистике художественного текста, мы полагаем, что это может заинтересовать как преподавателей данной дисциплины, так и преподавателей практики иностранного языка. Методические рекомендации могут быть применены на практических занятиях по языку, аналитическому и домашнему чтению, интерпретации текста.

Семинары по стилистике призваны помочь студентам выявить взаимосвязанность и взаимозависимость всех языковых элементов в создании образности, в раскрытии авторского замысла и идейно-художественного единства произведения. Мы исходим из аксиомы, что любые языковые явления существуют в тексте не сами по себе, но как компоненты «композиции целого». Иными словами, мало проанализировать отдельные коммуникативно значимые части текста — важно исследовать текст как смысловое и композиционное целое.

Мы предлагаем по-новому подойти к трактовке принципа взаимосвязи видов речевой деятельности. В методической литературе, как правило, исследуется роль рецепции для обучения репродукции. Таким образом, для многих исследователей проникновение в смысл текста есть не цель, а средство обучения экспрессивной речи. Что же касается места репродуктивных заданий в системе обучения интерпретации текста, то, судя по наиболее известным пособиям (А.Г. Гилянова, М.И. Оссовская «Аналитическое чтение»; Т.А. Бараблина, В.И. Бозылева, Т.И. Маляр, Л.Б. Нефедова «Поговорим о прочитанном», С.В. Кирсанова «Обсуждаем прочитанное»), авторы рассматривают задания в говорении и письме в основном в целях «активизации» лексики и грамматики, что не имеет никакого отношения к обучению интерпретации текста. Мы же позволим себе выдвинуть следующий постулат: при обучении анализу роли стилистических средств целесообразно опираться на задания не только в анализе, но и в синтезе, то есть включать в номенклатуру заданий задачи на использование тех или иных стилистических средств для выражения определенного замысла.

К сожалению, несмотря на несомненные достоинства различных учебных пособий по стилистике, большинство из них (например, пособия В.А. Кухаренко, О.Н. Григорьевой, С.В. Кирсановой и др.) в основном сводятся к обучению поиска стилистически маркированных элементов в тексте. Такой подход, по нашему мнению, достаточно ограничен. Идентификация стилистического приема ни в коей мере не означает умения его адекватной интерпретации в микро- и макроконтексте.

Так, например, у В.А. Кухаренко задания представляют собой лишь некий промежуточный этап на уровне опознания в тексте того или иного стилистического приема, но зачастую без учета замысла автора и возможных им-

пликаций.

В.А. Кухаренко [6]:

1. *Compare hyperbole and understatement.*
2. *Discuss the nature of the following oxymorons.*
3. *Analyse the following disguised similes.*
4. *State the part of speech, through which onomatopoeia is expressed.*

С.В. Кирсанова, напротив, начинает с умений анализа и переходит к нахождению и использованию приемов как таковых, вне предполагаемых импликаций.

С.В. Кирсанова [5. С. 64—67]:

1. *What are the advantages and disadvantages of first person narration?*
2. *Sum up all the references to Gatsby.*
3. *Give a character sketch of Tom. Find the passage on pp. .. Point out nouns, adjectives, verbs and adverbs which reveal a general tendency in the passage.*
4. *Recall the situations in which these sentences were used.*
5. *Make up short situations of your own similar to the sentences given below. Don't change the words in bold type.*

Другую крайность представляют собой задания, направленные на непосредственное выявление авторского замысла, реализованного путем стилистического выдвигания, без промежуточных стадий анализа (например, Бабенко Л.Г., Казарин Л.В.). Студентам сразу предлагается определить роль приема в осуществлении авторского замысла, к чему они не готовы.

Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин [2. С. 294—330]:

1. *Почему первая глава романа «...» называется «...»?*
2. *Прочитайте следующие стихотворения. Покажите, какую роль в организации литературно-художественного пространства играют названия данных стихотворений? Выявите различные типы пространств, воплощенных в текстах этих стихотворений. Охарактеризуйте комплекс языковых средств, участвующих в создании различных типов пространств в этих стихотворениях. Раскройте особенности политопических структур и типы совмещаемых пространств в каждом из этих стихотворений.*

3. *Прочитайте две первые строфы стихотворения «...». Почему поэтический ритм этого стихотворения можно считать бедным? Почему хорейский русский стих по своим ритмическим возможностям менее богат, чем ямбический?*

4. *Пользуясь словарями, переведите текст стихотворения. С какой целью создан данный текст? Какова межъязыковая специфика его фонетической формы?*

5. *Прочитайте стихотворение. Определите типы предложений по характеру грамматических основ. Выявите формально-синтаксическую доминанту стихотворения и ее смыслообразующую роль. Какой стилистический прием лежит в основе композиции стихотворения? Расшифруйте текстовый смысл употребляющихся в тексте определений. Выявите однотипные синтаксические структуры и их роль в создании художественной картины мира.*

К сожалению, авторы зачастую непоследовательны в построении цепочки заданий:

Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин [2. С. 137—147]:

Упражнение 85. Прочитайте поэму, определите ее жанрово-стилевое своеобразие. Составьте список ключевых слов по главам поэмы, объясните, как соотносится набор ключевых слов с названием поэмы и как он связан с семантическим развертыванием основной темы произведения. Найдите в поэме прецедентные тексты и объясните их текстовые функции. Определите базовый концепт поэмы и его когнитивно-пропозициональную структуру. Опишите концептосферу поэмы и со-

отнесите ее структуру с композицией поэмы.

Упражнение 86. Восстановите сюжеты известных сказок по набору приведенных ниже ключевых слов.

В вышеприведенном примере связь между формируемыми умениями едва прочерчена, что недостаточно для соблюдения преемственности заданий.

О.Н. Григорьева [4. С. 144]:

1. Составьте словосочетания, используя синонимы. Покажите различия в значениях этих слов.

2. Проанализируйте два отрывка. Как используется в нем разговорная речь, официально-деловой стиль, высокая публицистическая лексика? Выпишите синонимы. Составьте с ними предложения.

3. Подберите к следующим словосочетаниям синонимичные словосочетания или другие однокоренные слова.

4. Прочитайте текст. Найдите в нем слова и словосочетания, выполняющие различные языковые функции.

5. Найдите контекстуальные синонимы. В каких случаях они выступают в роли антонимов? С чем это связано? Благодаря каким синтаксическим условиям это становится возможным?

Данный пример, казалось бы, иллюстрирует плавный переход от языковой работы к анализу текста, однако последний занимает необоснованно малую долю учебного времени.

Приведенные примеры наглядно демонстрируют недостаточную системность при обучении стилистическому анализу текста. Хотя наряду с «закрепительными» упражнениями авторы дают и аналитические задания, завершенные текстуально-обусловленной интерпретацией, такая цепочка не всегда соблюдается.

Еще одним отрицательным фактором в процессе обучения интерпретации текста можно считать стремление свести к минимуму стилистический анализ как таковой и сосредоточиться на введении и закреплении новых лексико-грамматических элементов.

Существует также практика проведения семинарских занятий, на которых доминирующей формой работы является пересказ лекционного материала. Здесь не может быть и речи о глубоком стилистическом анализе, само понятие «стилистика декодирования» теряет свой смысл.

Мы полагаем, что на современном этапе развития лингвистической науки необходимо пересмотреть традиционный подход к данной проблеме.

Наша первая задача — помочь учащимся овладеть принципами стилистического выбора и изучить основные условия этого выбора в иностранном языке. Поскольку студенты-филологи изучают стилистику не только практически, но и как науку, возникает вторая задача — в доступной форме представить основные теоретические понятия, такие, как стиль, стилистическое значение, функциональный стиль и другие.

Пособие, разработанное авторами статьи, сложилось как результат преподавания стилистики в группах студентов-филологов старших курсов языкового вуза. Опыт таких занятий приводит к выводу, что изучение стилистики может и должно начинаться на самых ранних этапах овладения языком, а не только на достаточно продвинутом этапе. Вопрос — в формах обучения.

В предлагаемом курсе семинарских занятий основным способом организации учебной деятельности является учебный конспект. Конспект — наиболее эффективная форма проведения занятий. Это связано, в первую очередь, с принципом последовательности (тщательная градация трудностей, постепенное снятие опор) и комплексности (стилистический прием рассматривается как единица более сложной

Brethren	East	
Denigrate	Praise	
Ere	England	
Occident	Near	
Delectable	Small	
Encomium	There	
Albion	Delightful	
Nigh	West	
Thither	Before	
Exiguous	Brotherhood	

◆ NEOLOGISMS

Look through the list of the following neologisms. Try to guess their meaning studying the examples provided. Account for their appearance in the English vocabulary. Single out the possible groups of neologisms and ways of their production (*loanwords, new words to fill the lacunas, layering; compounds, affixation, conversion, acronyms, abbreviations, blends*).

iTV	iTV appearance marks a new era in the development of new TV technologies.
cosmeceutical	The advertised cosmeceutical beauty product is rather popular with teenagers.
pilates	Pilates is offered in health clubs and independent studios.
xenotransplantation	There are evident risks connected with xenotransplantation.
visitation	The divorced couple has finally established the visitation rules.
Third age	Nowadays lots of people reinvent themselves during third age.
radicchio	She likes all kinds of vegetables, but she is particularly keen on radicchio.
screenager	The number of screenagers is constantly growing all over the world.
airport fiction	There was no serious literature in the shop — just airport fiction.
to bookmark	If you want to be on the safe side you'd better bookmark this Internet page.
multi-tasking	This new computer is really multi-tasking.
laptopless	I, for one will not be joining the fun, on 1 January 2000 should be firmly installed on my Hawaiian beach, laptopless, surfboard in hand and no e-mail in sight.

В следующем блоке студентам предлагается идентифицировать то или иное стилистическое явление в микроконтексте и прокомментировать созданный им эффект на локальном уровне.

◆ SYNTAX

- a) Consider the given cases of aposiopesis and try to define its cause:
- a person is unable to speak (has no information; is overwhelmed with emotions — too much excitement; is scared etc.)
 - a person is unwilling to speak
 - a flow of thought and speech is interrupted by an idea or somebody's remark
 - other
- “Hulloa! What's that for?” — “What's that for? Why - - ” No, on second thoughts, I will not repeat what Harris said. I may have been to blame, I admit it; but nothing excuses violence of language and coarseness of expression, especially in a man who has been carefully brought up, as I know Harris has been.

(J.K. Jerome)

На более сложном уровне необходимо разобрать предлагаемый отрывок с учетом конвергенции приемов и смыслов.

◆ VIOLATION OF PUNCTUATION

Study the given abstract and account for the absence of punctuation.

- a) What type of narration do we have, who is/are the speaker(s)?
- b) What can you say about the emotional state of the character (*love, hatred, reminiscences, dream, delirium etc...*)?
- c) Is it possible to divide the passage into syntagms? What enables us to see the borderlines between different parts? Can they be emphasized in some other way?
- d) What makes the given text coherent (*similes, repetitions, absence of punctuation, absence of capital letters etc.*)

...and then I asked him with my eyes to ask again yes and then he asked me would I yes to say yes my mountain flower and first I put my arms around him yes and drew him down to me so he could feel my breasts all perfume yes and his heart was going like mad and yes I said yes I will Yes.

(J. Joyce)

В финальном блоке заданий, выполнение которого подготовлено всей предшествующей работой, предлагаются творческие задания, направленные на сознательный выбор и использование того или иного стилистического приема для достижения определенного эффекта и имеющие коммуникативную цель.

◆ SYNTAX

As you might know, politicians have special people producing their speeches — speechwriters. Any speechwriter should be an eloquent master, possessing great command of the language and making ample use of it. Speechwriters employ a whole variety of phonetic, lexical and syntactical stylistic devices. Such “embroidery” helps them to exert a considerable influence upon the listeners.

Enlarge upon the politician’s speech using all kinds of figures of speech to emphasize the important parts. Add whatever is necessary.

This country needs strong government. I worry about the present economic situation. People want public money to be spent on public services. It is important that policy decisions are made on the basis of what is right for the nation. Our policies reflect the importance we attach to education etc.

◆ STRATIFICATION OF ENGLISH VOCABULARY

Try to color the narrative with tropes and other stylistic devices, make it colloquial, poetic etc.

When I left university, I went traveling all over the world. I was so fascinated by New Zealand that I decided to spend a year there. In order to do so I had to find a job. However, I had enough money to get by for a few months, so I took the opportunity to travel around and see the country. The people I met were friendly, and the landscape was wonderful as well. I also enjoyed the traditions of Maori natives and took every opportunity to talk to them. My journey was great, but I had to return to find a job. Soon I found a job as a waiter. Everybody at work was cool and I really enjoyed my time there.

Read the extract and try to reconstruct the original. Your task is to “de-neutralize” the given text. (Keep in mind that the effect planned by the author depends on the contrast between two functional styles: poetic and colloquial.)

You can never rouse Harris. There is no poetry about Harris, — no great wish for the unachievable. Harris never “cries he doesn’t know why.” If Harris’s eyes fill with tears,

you can say for sure it is because Harris has been eating raw onions. If you were to stand at night by the sea-shore with Harris, and say, "Listen! Do you hear? Is it the mermaids singing in the water; or the sad spirits, crying for the drowned?" Harris would take you by the arm and say: "I know how it is: you've got a cold. Now, I'd like you to go with me. I know a place near here, where you can get a glass of good whiskey — and you'll be fine."

Harris always knows a place where you can get something to drink. I believe that if you met Harris in Paradise (supposing such a thing likely), he would immediately greet you with: "So glad you've come! I've found a nice place not so far from here, where you can get some excellent nectar."

(Jerome K. Jerome)

Цикл семинаров завершается контрольным семинаром, который, по нашему мнению, позволит преподавателю проверить на практике как умения, приобретенные в ходе семинарских занятий, так и творческие способности студентов. С целью упрощения работы на занятиях практикум сопровождается глоссарием, включающим в себя наиболее важные и употребительные стилистические и языковедческие термины.

Таким образом, конспект является как опорой для подготовки к предстоящему занятию, так и подспорьем для закрепления пройденного материала и подготовки к экзамену.

Предлагаемые для анализа тексты являются отрывками не только из классических произведений, но и современных русско- и англоязычных поэтических и прозаических работ. Авторы намеренно соотносят русский и английский языки, так как возможность сравнения и, соответственно, проведения лингвистических параллелей способствует лучшему пониманию материала. Кроме того, к сожалению, преподаватели часто сталкиваются с тем, что многие студенты обладают лишь отрывочными знаниями о стилистике родного языка.

Доминирующим типом связи между заданиями является «пересечение» (термин Колкера Я.М., Устиновой Е.С.). Это значит, что многие задания примерно идентичны по трудности и можно либо поменять их последовательность, либо выбрать то или иное задание на усмотрение преподавателя или обучающегося, а также в зависимости от уровня подготовленности группы. Все это позволяет считать занятие завершенным, даже если не все задания выполняются в классе. Вариативность методических приемов достаточно широка. Таким образом, реализуются принципы интерактивности, доступности, последовательности, комплексности и коммуникативности занятий.

Вышеупомянутый подход, безусловно, лишь один из возможных. Он призван ознакомить студентов с современной стилистикой, которая соответствует задачам профессиональной подготовки и современному уровню лингвистической науки. Наполнение заданий может быть самым разным, в том числе и на разных языках. Как показывает практика, при выполнении подобных заданий студенты учатся интерпретировать текст с максимальным извлечением эксплицитной и имплицитной информации. Это способствует упорядоченности собственных суждений, логике и выразительности собственной речи на иностранном и родном языке, творческому развитию личности, обогащению видения и кругозора, а также поможет преодолеть сложившийся дуализм формы и содержания и обучить рассмотрению текста как единого целого.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста: Учебник. М.: Акад. проект, 2004.

2. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Филологический анализ текста: Практикум. М.: Акад. проект, 2003.
3. Горшков А.И. Русская стилистика. М.: Астрель, 2001.
4. Григорьева О.Н. Стилистика русского языка. М.: НВИ-Тезаурус, 2000.
5. Кирсанова С.В. Обсуждаем прочитанное. М.: Высшая школа, 1991.
6. Кухаренко В.А. *Seminars in Style*. М.: Высшая школа, 1971.

А.В. Кукса

Кросс-культурная компетенция как методический феномен

Данная статья посвящена выявлению особенностей различных подходов к таким актуальным понятиям, как культурная и кросс-культурная компетенция. При этом мы руководствовались необходимостью установить, как направленность на развитие этих компетенций влияет на методику преподавания иностранного языка.

В настоящее время наблюдается тенденция к установлению связей между различными регионами мира, что неминуемо ведет к культурному и информационному обмену, усилению взаимодействия и взаимовлияния народов разных стран в самых различных сферах социальной жизни, в том числе и в образовательной. Иностранный язык рассматривается как средство, способствующее международному общению, а следовательно, и как средство познания культуры страны изучаемого языка. Поэтому возрастают требования к уровню владения иностранными языками как специальностью, что обуславливает необходимость постоянного поиска новых эффективных средств обучения и методов преподавания иностранного языка.

И отечественные, и зарубежные педагоги отмечают, что при обучении иностранному языку больше внимания уделяется развитию лингвистической компетенции, в то время как такие важные моменты как культурное измерение изучаемого языка, кросс-культурные аспекты коммуникации остаются недостаточно освещенными.

Так, например, М. Беннетт пишет, что многие студенты (и некоторые преподаватели) рассматривают язык только как средство коммуникации, как метод, используемый людьми для называния объектов и идей окружающего физического и социального мира [15]. С такой точки зрения язык представляется набором слов, связанных вместе правилами, и изучение иностранного языка оказывается простым, но утомительным процессом замещения слов и правил для получения того же значения, только другим инструментом.

Такая целевая установка порождает так называемых “fluent fools” [15], — людей, пользующихся иностранным языком, но не понимающих его социального и философского значения, что абсолютно неприемлемо для специалиста.

Язык служит не только средством коммуникации, но и системой отображения национальной культуры и национального менталитета. Поэтому, как выразился Р. Полнуер, «мы, как учителя иностранного языка, должны быть заинтересованы в изучении культуры (в социальном смысле этого слова) не потому, что мы хотим обучать культуре другой страны, а потому что мы обязаны это сделать. Если мы будем обучать языку и одновременно не обучать культуре, в которой он действует, то мы будем обучать лишенным смысла символам, которым студенты приписывают правильное значение» [19. С. 10].

А. Фантини считает, что сейчас, за редким исключением, учителя иностранно-

го языка не учитывают всей сложности кросс-культурного аспекта общения и предоставляют специалистам по межкультурному образованию решать задачу развития умений межкультурной коммуникации, а они, в свою очередь, не уделяют должного внимания языковой компетенции. В любом случае одна из сторон обучения иностранному языку страдает.

Анализ современной практики работы в средней школе показывает, что учителя и ученики не владеют в достаточном объеме знаниями в различных областях культуры и что они не ориентированы на межкультурное образование и воспитание [3]. Как следствие изоляционистского сознания возникает нетерпимость к проявлениям особенностей культур иных национальностей и этнических групп, то есть языковой шовинизм, который, в свою очередь, приводит к нежеланию считаться с любыми другими мнениями, кроме своего собственного, что неизбежно создает конфликты в повседневной жизни.

Все вышесказанное оправдывает современный подход к языку как к взаимодействию различных компетенций, в их числе и кросс-культурной компетенции.

Понятие кросс-культурной компетенции в отечественной и зарубежной литературе возникло несколько десятилетий назад [14]. До этого речь велась только о коммуникативной компетенции.

В современной методике преподавания коммуникативная компетенция трактуется как способность интерпретировать и производить высказывания в соответствии с ситуацией коммуникации и социокультурными правилами общества. Так, по мнению Н.И. Гез, сущность коммуникативной компетенции в изучаемом языке состоит в способности правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях. Помимо знаний о языке, коммуникативная компетенция включает умение коммуникантов соотносить речевое высказывание с целями и ситуацией общения, понимание взаимоотношений между общающимися сторонами, а также умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения [5].

При всем многообразии подходов к понятию коммуникативной компетенции в современной методике наиболее распространенной является трехуровневая модель, но и она прямо или косвенно подчеркивает единство коммуникативной и кросс-культурной компетенций. Данная модель состоит из следующих умений:

- 1) оперировать энциклопедическими (когнитивными) значениями, отражающими устройство реального мира и различных предметных областей, включая область профессиональной деятельности человека (энциклопедическая компетенция по В.В. Богданову, когнитивная — в трактовке Э. Хэтч) [1. С. 217];
- 2) пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей (лингвистическая компетенция);
- 3) устанавливать речевой или текстовый контакт с партнером, поддерживать его или прерывать, соблюдая при этом правила и конвенции общения, принятые в данном социуме (интерактивная компетенция) [1].

В литературе, посвященной проблемам культурной компетенции в обучении иностранным языкам (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, М. Вугат), отмечается, что культурная компетенция для изучающих иностранный язык состоит прежде всего из знаний, которыми владеет большее число членов иноязычного общества. Это факты истории страны, географические знания, сведения, характеризующие общество, стабильная лингвистическая продукция, то есть стихи,

пословицы, крылатые выражения и т.п.

Эти знания дают возможность понимать присущий языковому социуму набор культурных ссылок, то есть культурной информации, известной большому количеству населения. Следует заметить, что этот набор меняется и постоянно дополняется, что, в свою очередь, находит отражение прежде всего в сообщениях средств массовой информации.

Кроме того, студенту, изучающему иностранный язык, следует овладеть тем, что называют «семиологическим консенсусом», то есть уметь интерпретировать «некоторые физические и психологические знаки, определяющие социальную принадлежность в рамках культуры изучаемого языка» [6. С. 15]. При обучении иностранным языкам в лингвистическом вузе овладению «семиологическим консенсусом» не уделяется должного внимания и, видимо, по этой причине студентами языковых вузов нередко нарушаются социокультурные правила коммуникации, не всегда адекватно интерпретируются высказывания носителей языка.

Следующий важный компонент культурной компетенции, оказывающий влияние на формирование коммуникативной компетенции, — это мировоззрение, или некоторый набор распространенных в данном обществе в данный момент идей, представлений, верований, суждений и убеждений.

Все вышеприведенные факторы, создавая своеобразный фон, в значительной мере обуславливают не только продукцию, но и рецепцию, позволяя предвосхитить и речевое, и неречевое поведение партнера.

Кросс-культурная компетенция является более сложным феноменом, чем культурная компетенция. В исследованиях, разрабатывающих кросс-культурный / межкультурный подход к обучению иностранным языкам, она трактуется по-разному. Одни исследователи рассматривают ее как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе, другие — как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи — как идентичность, интегрирующую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма мышления и осознания историчности культурных процессов [4]. Г. Эйб, Р. Вайзмен и М. Хаммер трактуют кросс-культурную компетенцию как когнитивные знания, воплощающиеся в поведенческих навыках [7].

М. Беннетт определяет ее как способность интерпретировать сознательную передачу информации (посредством языка, жестов, знаков), некоторые неосознанные намеки (как, например, язык телодвижений) и обычаи в культурных стилях, отличающихся от твоего собственного [12]. Однако М. Беннетом и целым рядом других авторов, к сожалению, не определяется основное отличие культурной от кросс-культурной компетенции, столь важное для обучения иностранному языку. Кросс-культурная компетенция — результат сознательного сопоставления двух или более культур, выяснения общего и различного в них и, что самое главное, определение взаимовлияния культур.

Поэтому в развитии этой компетенции основной упор делается на эмпатию и в ряде случаев — транспекцию (термин Р. Хэнви). Коммуникация среди людей разных культур может быть затруднена культурообусловленными предположениями о поведении и познавательных способностях людей, принадлежащих к другим этническим группам. А. Крамер считает, что эффекты, обусловленные культурой, настолько всеобъемлющи, что люди, чей опыт ограничен нормами своей собственной культуры, просто не могут понять коммуникацию, основанную на ином наборе норм, и не в состоянии осознать, почему информация, переданная столь очевидным для них самих способом, не может быть понята другими [13].

Согласно модели А. Кнапп-Поттхоффа, кросс-культурная компетенция (в данном случае термин «межкультурная компетенция» используется вместо приведенно-

го выше) имеет следующие структурные компоненты:

- 1) аффективный (основные составляющие толерантность и эмпатия);
- 2) когнитивный (синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации);
- 3) стратегический (вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося) [4. С. 74].

Е.В. Малькова расширила стратегический компонент за счет включения в нее рефлексии [8].

Еще одно определение кросс-культурной компетенции дается лингвистами В. Гудикунст и И. Ким. Стержневым понятием, которое используют авторы, является «межкультурная личность».

Межкультурная личность, по мнению авторов, — та, которая достигла продвинутого уровня в процессе становления межкультурной компетенции, и чьи позитивные, аффективные и поведенческие характеристики не ограничены, а открыты для роста над психологическими параметрами какой-то одной культуры [13. С. 23].

В. Гудикунст и И. Ким вычленили пять характеристики межкультурной личности:

— опыт контактов с культурами, противоречащими традициям и убеждениям родной культуры, результатом чего может быть культурный шок, а следствием — понимание того, как культура формирует взгляд на мир;

— способность служить катализатором контактов между культурами;

— осознание корней своего собственного этноцентризма и достижение объективности во взглядах на другие культуры;

— осознание мировоззрения жителей стран «третьего мира», которое позволяет интерпретировать и оценивать столкновения культур более точно и, благодаря этому, осуществлять посредничество между культурами;

— способность демонстрировать культурную эмпатию, а следовательно, принимать или разделять чужое мировоззрение.

Исходя из различных определений культурной и кросс-культурной компетенции, можно выделить знания и умения, необходимые для их формирования. Так, например, Н. Силье выделяет семь аспектов межкультурных знаний и умений:

- 1) знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в повседневной ситуации;
- 2) понимание того, что поведенческие модели людей обусловлены их культурой;
- 3) понимание того, что и речь, и поведение обуславливаются возрастом, полом, принадлежностью к социальному классу, местом жительства и т.п.;
- 4) интеллектуальная любознательность, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его;
- 5) умение распознать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка;
- 6) способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров;
- 7) умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам собственной культуры [16].

Е.Е. Боровкова, исследуя межкультурные коммуникативные умения учителя иностранного языка, разработала более четкую классификацию межкультурных умений. Проанализировав ряд идей А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, Р. Джонсона, Д. Джонсона, Р. Хиллза, она приводит четыре вида умений:

- 1) гностические умения, связанные с действиями, обеспечивающими психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера — носителя другой культуры;
- 2) конструктивно-проектировочные — умения, направленные на выбор способов поведения, наиболее оптимальных касательно представителей различных культур; они связаны с действиями по прогнозированию направления и характера развития отношений между носителями различных культур;
- 3) организаторские — умения, связанные с действиями по реализации способов поведения и осуществления влияния на партнера по общению;
- 4) специальные межкультурные коммуникативные умения, связанные непосредственно с техникой общения: умения излагать информацию, владеть жестом и мимикой; эти умения подразделяются на умения речевого и неречевого поведения, а в умениях речевого поведения выделяются умения устного и письменного общения [3].

Решая задачу формирования кросс-культурной компетенции, было бы ошибочным ограничивать учебно-познавательную деятельность лингвокультурными границами страны изучаемого языка. Здесь необходимы сопоставления лингвокультурных традиций двух стран — родной страны и страны изучаемого языка. По мнению И.И. Халеевой, при этом следует осуществлять два подхода: лингвоэкологический и интерлингвокультурный. Первый подход нацелен на осознание учащимися важности и необходимости знания родного языка и культуры, а второй — ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур [4. С. 75].

Итак, на основании анализа литературы, посвященной выработке коммуникативной компетенции, мы установили, что для успешного обучения иностранному языку недостаточно полагаться только на развитие лингвистической компетенции. Современная методика преподавания иностранных языков свидетельствует о необходимости привлечения культурного фона при формировании иноязычных навыков и умений. И все же подход к созданию этого фона, основанный только на знании культур родной страны и страны изучаемого языка, недостаточно эффективен, так как при этом не сопоставляются культуры, следовательно, не прослеживается их взаимовлияние, неизбежно отраженное в языке. Поэтому, на наш взгляд, кросс-культурный подход, под которым понимается взаимодействие и взаимовлияние культур, является, как видно из исследования, наиболее действенным подходом при изучении и обучении иностранному языку. Данный вывод, безусловно, нуждается в экспериментальном подтверждении, что может явиться темой и целью дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астафурова Т.И. Стратегия коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистические и дидактические аспекты): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
2. Бартенева Т.Н. Формирование кросс-культурной грамотности младших школьников во внеклассной работе (на материале английского языка) / Вестник РГПУ им. С.А. Есенина. 2002. № 1.
3. Боровкова Е.Е. Формирование межкультурных коммуникативных умений будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004.

5. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетентности как объект зарубежных методических исследований / Иностранные языки в школе. 1985. № 2.
6. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов: Дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 1998.
7. Корочкина М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
8. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
9. Мегалова И.А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах: Сравнительный анализ: Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000.
10. Теория и практика глобального образования. Рязань, 1994.
11. Хэнви Р. Достижимая глобальная перспектива. Рязань, 1994.
12. Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. М.: Совет Европы Пресс, 1995.
13. Bennett C. Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice. Allin and Bacon. Boston, London, Sydney, Toronto, 1990.
14. Bragaw S., Thompson S.W. Multicultural Education. A Global Approach. The American Forum for Global Education, 1992.
15. Conner M.W. A Global Approach to Foreign Language Education. National Textbook Company, 1981.
16. Fantini A.E. New Ways in Teaching Culture. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1997.
17. Kniep W.M. Next Steps in Global Education. A Handbook for Curriculum Development. The American Forum, Inc., 1987.
18. Selected Interdisciplinary Resources on Global Awareness According to Hanvey Model. International / Global Education Program. Dade County Public Schools. Miami, Florida, USA.
19. Tomalin B., Stempleski S. Cultural Awareness. Oxford University Press, 1994.
20. Valdes J.M. Culture Bound. Cambridge University Press, 1994.
21. Van E.A., Trim L.M. Threshold Level 1990 / Education and Culture. Council of Europe Press, 1993.

Е.Л. Марьяновская

Занятие по домашнему чтению на факультетах иностранных языков в языковых вузах

Несмотря на то, что домашнее чтение используется преподавателями как в школе, так и в вузе, основная задача этого аспекта чтения и методика проведения определены еще недостаточно четко, не разработан системный подход к структуре занятий по домашнему чтению, которые служили бы основой правильно организованной самостоятельной работы студентов-филологов, отсутствует четкость в понимании самого термина «домашнее чтение». Большинство исследований по этой тематике направлено в основном на школу и неязыковой вуз (Т.С. Серова, И.М. Берман, А.К. Оперенко, С.К. Фоломкина, И.Л. Плужник, М.А. Кудашова). Работы же, которые посвящены чтению в языковых вузах, представляют следующие направления:

— лингвокультурологический подход в обучении ИЯ и формирование фоновых знаний в процессе чтения аутентичных текстов (С.Ф. Плясунова, Ю.В. Скугарова, Е.А. Суринова, Н.А. Селиванова);

— обучение чтению и пониманию различных видов текстов (Б.А. Лапидус, Э.В. Поманисочка, Е.С. Троянская, С.К. Фоломкина, З.И. Клычникова, Л.А. Борхоева);

— организация самостоятельной работы студентов, в частности, самостоятельного чтения (Л.Д. Цуканова, Н.Ф. Коряковцева, В.Д. Круликовская).

В большинстве упомянутых исследований домашнее чтение не рассматривается как отдельный аспект, а чаще всего является вспомогательным видом работы, средством, обеспечивающим либо подготовку материала для работы в аудитории по развитию других видов речевой деятельности, либо для закрепления языкового материала и речевых навыков и умений, уже отработанных на занятии (З.И. Клычникова, В.Д. Круликовская, Л.Г. Чернина).

Практическая необходимость качественно иного подхода к организации домашнего чтения диктуется, во-первых, тем, что в связи с общей переориентацией на продуктивную образовательную деятельность, в которой самостоятельная работа становится важнейшим компонентом учебного процесса, так как в условиях дефицита учебных часов и насыщенной программы большая часть материала должна быть изучена дома без потери качества [9. С. 5]. Во-вторых, несмотря на то, что домашнее чтение дается во всех учебных заведениях, нет ясной и четкой системы занятий, нет типологии занятий и заданий, нет четкого подразделения на то, что делать в вузе, а что дома; что должно подлежать анализу, а что синтезу. Кроме того, нет полной номенклатуры компетенций и составляющих их умений, которыми должен владеть студент, и которые могут быть перенесены на внеаудиторную работу, в рамках домашнего чтения.

Исходя из данных положений, не оспаривая и полностью признавая важность и необходимость упомянутой выше трактовки домашнего чтения, мы все же считаем, что основной целью этого вида деятельности является обучение чтению «посредством обильного чтения иностранной литературы» (Б.А. Лапидус, М.А. Кудашова). Дело в том, что в нашем понимании «домашнее чтение» не сводится только к занятиям, заключающимся в ретроспективном обобщающем анализе прочитанных дома художественных произведений различной длины. «Домашнее чтение» для студента-филолога — это и просто самостоятельное чтение оригинальных художественных произведений, чтение специальной литературы на языке (по грамматике, лексикологии, фонетике, стилистике языка), чтение периодики (критические эссе, литературоведческие, лингвистические статьи) с целью извлечения необходимой информации с разной степенью глубины и полноты и ее дальнейшего использования в связи с поставленными коммуникативными задачами. А поскольку продуктивность самостоятельной работы есть следствие правильно организованной учебной деятельности в аудитории, то занятия по домашнему чтению должны выступать своего рода эталоном, формирующим у студентов схемы действий с различными текстами [6. С. 249; 13. С. 31]. Другими словами, занятия по домашнему чтению — это прежде всего управляемый процесс обучения самостоятельной работе над письменным иноязычным текстом, целью которого является выработка умений анализа текста для понимания его основного содержания, а в более широком смысле — развитие коммуникативной компетенции в рамках домашнего чтения.

Понятие коммуникативной компетенции многоаспектно и включает несколько субкомпетенций [5. С. 9]: лингвистическая компетенция, социолингвистическая и социокультурная компетенции и прагматические компетенции, включающие дискурсивную и функциональную компетенции. Все эти составляющие могут и должны

развиваться в рамках домашнего чтения. Во-первых, материалы для чтения в силу своей аутентичности (оригинальные художественные произведения, научно-публицистические, публицистические статьи, учебно-справочная литература) представляют собой отрывки различных типов дискурса, для понимания и анализа которого одной лишь лингвистической компетенции недостаточно. Дело в том, что термин «дискурс», коррелировавший раньше с понятием «текст» (Т.М. Николаева, В.А. Звегинцев), в настоящее время определяется как «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» (В.М. Петров, Ю.Н. Караулов). Иными словами, значимость приобретают не только языковые черты, стилистические особенности, специфика тематики, система убеждения, а также различная социальная и культурная окраска, так как в дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная частная (Т.А. ван Дейк, М.Л. Макаров).

Во-вторых, компетентностно-ориентированный подход к организации обучения домашнему чтению имеет ряд преимуществ. Среди них не только интегративный подход и формирование компетенций «от результата», но и возможность представить все содержание обучения в виде развернутой схемы, главными образующими элементами которой будут необходимые компетенции, а также составляющие их умения. Такая полная компетентностно-уменческая структура поможет показать составляющие компетенций, подскажет оптимальную последовательность работы над ними, а также поможет выявить возможные точки пересечения компетенций и умений.

Мы полагаем, что при таком подходе каждое занятие, работа над каждым текстом могут стать своего рода инструментом для развития коммуникативной компетенции в рамках домашнего чтения, и полученные знания смогут быть потом перенесены на самостоятельную деятельность, благодаря постоянному актуальному осознанию всех действий и участию в интерактивном чтении (взаимодействие содержания текста, а точнее, его автора с позицией читателя) [10. С.13].

Прежде чем перейти к приблизительному описанию структуры занятия по домашнему чтению, следует уточнить еще несколько спорных моментов. А именно, к какому виду чтения следует отнести выделенный аспект по особенностям перцептивной деятельности студентов: к синтетическому или аналитическому; и по целевой установке или коммуникативной задаче: к ознакомительному, просмотровому, изучающему или поисковому (терминология С.К. Фоломкиной). Отвечая на первый вопрос, следует отметить некоторую неоднозначность используемых терминов. Дело в том, что анализ и синтез никогда не существуют в отрыве друг от друга. Чтец идет от частей, деталей к пониманию общего содержания, либо от общего содержания к восприятию и пониманию частей, то есть основное различие аналитического и синтетического чтения заключается в преобладании какой-либо операции, а не в отсутствии одной из них (И.Д. Салистра) [7. С. 67]. Поэтому домашнее чтение можно считать синтетико—аналитическим (с ведущей ролью синтеза, но и с немаловажной ролью анализа), так как исходя из данного выше определения, конечным результатом чтения должен стать *обобщающий* анализ текста для понимания его основного содержания. При домашнем чтении процесс восприятия начинается все-таки с синтеза, с целостного впечатления от прочитанного, затем происходит анализ частей, который должен обязательно вести к вторичному синтезу (М.К. Бородулина), то есть к целостному восприятию текста на качественно новом уровне. А поскольку мы определили, что материалы для домашнего чтения представляют собой отрывки различных типов дискурса, то точнее было бы использовать термин «анализ дискурса» (discourse analysis), а не «аналитическое чтение» как компонент домашнего чтения. Дело в том, что аналитическое чтение традиционно трактуется как «чтение, приуча-

ющее учащихся активно пользоваться своими знаниями по грамматике и лексике» [7. С. 69], при этом понимание текста достигается через анализ языковой формы. В рамках анализа дискурса акцент смещается с языковых форм на того, кто их употребляет и почему, и на того, кто их интерпретирует, то есть на автора и читателя. В связи с этим анализ дискурса представляет собой динамичный процесс взаимодействия автора и читателя, в который (как в любой процесс коммуникации) вовлечены не только лингвистические, но и экстралингвистические знания, позволяющие раскрыть намерения автора [15. С. 26—27].

Что же касается целевой установки, то обилие литературы, разной по форме и содержанию, говорит о важности комплексного подхода к обучению всем видам чтения в зависимости от поставленных целей чтения, начиная с младших курсов. Это приведет к развитию способности извлекать информацию с разной степенью глубины и полноты в зависимости от коммуникативной задачи, то есть использовать различные стратегии чтения, что является одной из составляющих эффективного самостоятельного чтения. Поэтому в рамках домашнего чтения должны присутствовать все четыре вида чтения, названные С.К. Фоломкиной [14]. Причем на материале одного текста можно параллельно развивать несколько видов чтения в их различных комбинациях.

Переходя к описанию структуры занятия по домашнему чтению, заметим, что конкретные задания определяются выбранным для работы текстом и его формой. Мы же постараемся отметить наиболее общие и важные моменты, показать, что выполняемые студентами действия должны вырабатывать систему работы над текстом, которую они смогут использовать при чтении любого текста [13. С. 31].

Представляя занятие по домашнему чтению в виде совокупности трех этапов, мы, с одной стороны, будем опираться на положение о том, что процесс чтения проходит три фазы восприятия: первичный синтез, анализ, вторичный синтез; с другой стороны, на традиционное деление работы над текстом на дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. С точки зрения фаз восприятия первичный синтез, то есть первое целостное восприятие текста, — это прочтение текста дома перед занятием. В терминологии И.Р. Гальперина, это восприятие содержательно-фактуальной информации текста (СФИ), то есть линейное развертывание текста, по виду соответствующее ознакомительному чтению [4]. Но СФИ не формирует концепт (М.М. Бахтин, И.Р. Гальперин) текста — основной объективный смысл текста, хотя именно СФИ располагает сигналами, осуществляющими передачу глубинной — содержательно-подтекстной (или содержательно-концептуальной) информации. Для того, чтобы произошло понимание смысла текста, должна иметь место вторая и третья фазы восприятия, анализ и вторичный синтез, которые осуществляются непосредственно на занятии.

Дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы также присутствуют на занятии, при этом первые два этапа соответствуют анализу, а третий — вторичному синтезу, качественно новому осмысленному восприятию текста.

Дотекстовый этап может представлять собой и традиционные задания на снятие языковых трудностей и трудностей понимания содержания, связанных с фоновыми знаниями. Кроме того, в дотекстовый этап могут быть включены различные информативные задания, касающиеся важных биографических событий в жизни автора, его творчества, манеры письма, а также характерные черты современной автору эпохи. Все это даст студентам возможность проводить разного рода параллели, делать выводы о концепции автора, о его отношении к тем или иным проблемам действительности, наконец, выделять круг волнующих автора проблем. Причем сообщение такого рода информации не должно превращаться в монолог преподавателя, студенты с самого начала занятия являются активными участниками:

- Study the information filling in the gaps with the necessary facts from Edgar Poe's life. Then sum it up choosing the most prominent aspect(s) (according to your point of view) that influenced Poe as a writer. — *Умения компрессировать информацию, оценивать, отбирать и группировать характеристики в соответствии с собственной точкой зрения (умения изучающего и просмотрового чтения) входят в состав функциональных компетенций.*

Однако помимо этих, безусловно, важных компонентов, дотекстовый этап должен включать, на наш взгляд, действия по антиципации, то есть по выдвиганию гипотез относительно последующего содержания, основанных на вероятностной структуре прошлого опыта и информации об имеющейся ситуации. Процесс антиципации очень важен, так как является частью общепсихологических механизмов процесса восприятия [2. С. 101], ведет к интерпретации анализируемого дискурса, а также является важнейшим проявлением активности читателя и его взаимодействия с автором. Весь процесс чтения и понимания может быть представлен как постоянный диалог: читатель — текст (автор), — первый выдвигает гипотезы и пытается найти в тексте их подтверждение или опровержение, ответы на возникающие в процессе чтения вопросы. О такой диалогичности понимания говорит в своих трудах М.М. Бахтин: «Всякое истинное понимание активно и является зародышем ответа. На каждое слово понимаемого высказывания мы как бы наслаиваем ряд своих отвечающих слов. Чем их больше и чем они существеннее, тем глубже и существеннее понимание. Понимание противостоит высказыванию (тексту) как реплика противостоит реплике в диалоге» [1. С. 105—106]. Это и есть уже упоминавшееся выше интерактивное чтение, ведущее к пониманию смысла, которое Р.П. Мильруд определяет как «интеграцию замысла автора со сложившейся *системой ожиданий, знаний, представлений и опыта* читателя» [10. С. 3].

Тем не менее, антиципации необходимо учить, или по крайней мере эксплицитно показывать то, что зачастую происходит бессознательно. В первую очередь, большие возможности для процесса антиципации заложены в заголовке текста, который обычно указывает на основную мысль текста, а в случае с художественным текстом почти всегда выражает подтекст («The Cat in the Rain», «Cat on a Hot Tin Roof», «The Last Leaf») Поэтому на дотекстовом этапе может быть предложено следующее задание:

- Read the title attentively and make inferences as far as the subject matter goes (внимательно прочитайте заголовок, спрогнозируйте тему). — *Умение определять коммуникативное намерение автора и замысел высказывания, представленный в заголовке, входит в прагматическую компетенцию (одно из основных умений просмотрового чтения).*

Здесь следует оговориться, что при выполнении этого задания студентам придется абстрагироваться от того, что они уже формально знакомы с содержанием текста, так как в данном случае речь идет о том, чтобы показать механизм работы, схему действий, которая потом будет перенесена на самостоятельное чтение.

Возможные иллюстрации, схемы (если текст научный) и ключевые слова (либо специально подобранные преподавателем, либо данные, например, в начале статьи) также должны быть использованы с целью предвосхищения возможного содержания:

- Read the subtitles, study the pictures, charts, inscriptions, which follow them and formulate the subject matter (прочитайте подзаголовки, просмотрите рисунки, схемы, подписи к ним (если таковые имеются), сформулируйте название темы). — *Умение определить тематику текста, умение прогнозировать и выявлять самый общий круг рассматриваемых вопросов, умение оценить произведение, принимая во внимание «сильные позиции».*

• Look through the emphasized words (or key-words before the text) and characterize it (просмотрите выделенные в тексте слова/слова, данные перед статьей, охарактеризуйте текст). — *Умение по отдельным словам создать тематику текста. Умения просмотрового чтения, входящие в дискурсивные и функциональные компетенции.*

Богатейшие возможности для выдвижения гипотез представляет собой еще одна «сильная позиция» текста, а точнее его начало, которое порождает целый ряд вопросов и предположений, а именно: «кто рассказчик», «кто главный герой», «где происходит действие», «когда», «почему», «какие отношения между героями» и т.д. (начинается тот самый диалог, о котором говорит М.М. Бахтин), во-первых, в силу естественного желания читателя узнать, что будет дальше, во-вторых, благодаря максимально точному подбору лексики и синтаксиса автором. Кроме того, как утверждают, например, Ризбек и Шенк [15. С. 242], понимание того, что мы читаем, в большей степени основано на различного рода ожиданиях (expectation-based). Наши предположения могут быть, и ошибочными, все зависит от знаний и опыта (а фактически от уровня развития коммуникативной компетенции читателя), а также от намерения автора заинтриговать, держать в напряжении, вовлечь читателя в процесс восстановления «пропущенных звеньев цепи, который приведет к разумной интерпретации прочитанного». [15. С. 266]. Наконец, в рамках анализа дискурса (discourse analysis) деятельность читателя рассматривается именно в терминах гипотез и предположений, которые в процессе восприятия и понимания выдвигает читатель, пытаясь ответить на вопросы «кто, что, где и когда» (Уоррен, Фридл и др.). Ответами на эти вопросы и будут так называемые информативные и логические предположения [15. С. 260]. Вопросы «как, почему» ведут к выдвижению так называемых оценочных и тщательно продуманных предположений (elaborative, evaluative inferences). Причем последние чаще всего основываются не только на фактической информации, извлекаемой из текста, а главным образом, на имеющихся у читателя фоновых знаниях.

Безусловно, процесс выдвижения гипотез сугубо индивидуален, и «качество» выдвинутых гипотез также может варьироваться в зависимости от типа дискурса, знаний и опыта читателя. Но даже в тексте, допускающем большое количество предположений и вариантов понимания, существует предел — объективный смысл текста, или его концепт (М.М. Бахтин), выход за рамки которого рассматривается как ошибка понимания. Поэтому, как уже отмечалось выше, процессу выдвижения гипотез, постановки вопросов обучать важно и необходимо.

В качестве задания на развитие такого рода предвосхищения студентам можно предлагать прочитать первые 1-2 предложения текста и предположить дальнейшее развитие сюжета, максимально используя данную в начале информацию:

• One dollar and eighty-seven cents. That was all. And sixty cents of it was in pennies. (O Henry, “The Gift of the Magi”).

• I could never understand why Louise bothered with me. She disliked me and I knew that behind my back she seldom lost the opportunity of saying a disagreeable thing about me. (W.S. Maugham, “Louise”).

• For the last fifty years, the globe has been warming up. (from “Scientific English Practice”, “A Warmer or a Colder Earth?”)

Так, первый пример очень наглядно иллюстрирует возможность построения перечисленных выше вопросов: кто рассказчик, почему настолько точно указана сумма, вплоть до того, в каких она монетах, много это или мало. Ответы на эти вопросы порождают достаточно развернутую гипотезу, которой потом будет найдено либо подтверждение, либо опровержение: рассказчик, видимо, весьма небогатый человек, который в данный момент пересчитывает имеющиеся у него деньги (богатый не будет пересчитывать мелочь до цента, такая мелочь может быть собрана, например, в копилке). Сумма очень мала и ее, скорее всего, на что-то не хватает.

Кроме того, именно в случае с художественным дискурсом первое предложе-

ние указывает читателю, под каким «углом зрения» следует рассматривать описываемые события (Филмор, ван Дейк) [15. С. 146]:

- The door of Henry's lunchroom opened and two men came in. (E.Hemingway. "The Killers")

Воспринимать события в такой последовательности может только человек, находящийся внутри помещения, в которое вошли двое мужчин. Скорее всего, он и будет рассказчиком, и все события будут рассматриваться с его точки зрения.

В случае с нехудожественными текстами (например, третий отрывок) предвосхищение будет носить несколько иной характер вследствие отсутствия фабулы. Безусловно, прочитав первое предложение, можно предположить, о чем пойдет речь дальше. Причем вероятность подтверждения гипотезы в данном случае значительно выше, чем в художественном тексте, поскольку научные, научно-популярные и публицистические тексты ориентированы на конкретный узкий способ понимания, на однозначную интерпретацию [10. С. 14]. Здесь немаловажным является также предвосхищение основной формы выражения мысли и, как следствие, логико-композиционной структуры текста. В нашем случае — это экспозиция, и за начальным тезисом, видимо, будут следовать детали, факты, его объясняющие, а также вывод из всего вышесказанного.

Далее начинается непосредственно *текстовый этап*, на котором выдвинутые гипотезы подтверждаются или опровергаются, то есть происходит постепенное извлечение информации из текста. Поэтому одним из возможных приемов на этом этапе может быть «пошаговый смысловой организатор» [10. С. 16], который заключается в построении на протяжении всего текста суждений типа "I expect that ...", "I know that...". В случае с художественными текстами интересно не только выделить основное содержание, но и проследить, как способы эмоционального воздействия, используемые автором, способствуют выдвижению и подтверждению гипотез. Здесь речь идет о выборе лексики, синтаксиса и об использовании различных стилистических приемов, особенно таких, как аллюзия, символ, ирония, эффект обманутого ожидания, предвосхищение и т.д. Некоторые зарубежные авторы (G. Lazar, G. Brown, G. Yule) называют это «лингвистическими сигналами» (linguistic tokens) [15. С. 63; 17. С. 32—34], которые также способствуют выдвижению гипотез и позволяют читателю интерпретировать данный фрагмент дискурса, пользуясь имеющимися знаниями и опытом.

- Ten weeks before he died, Mr Mohun Biswas, a journalist of Sikkim Street, St James, Port of Spain, was *sacked*. (V.S.Naipaul. "A House for Mr Biswas").

В данном случае выражение Mr Biswas was sacked обращает на себя внимание, поскольку является неформальным, разговорным и прямым, к тому же используемое в пассиве оно дает возможность предположить, что главный герой не принимал никакого участия в решении, которое за него приняли другие. Фраза «He was dismissed» звучала бы более официально и не так прямолинейно. «Mr Biswas lost his job» подчеркнула бы ведущую роль в принятом решении самого героя, а не людей, которые его уволили. Таким образом, выбранная автором лексика (не просто «уволит», а именно «выгнали, выкинули с работы») усиливает драматизм ситуации и делает начало романа практически шокирующим, порождая при этом целый ряд гипотез и предположений.

При работе же с нехудожественным текстом на данном этапе следует не только уметь выделять основную мысль, не всегда выраженную эксплицитно, главные и второстепенные детали, необходимые для понимания этой мысли, но и в процессе чтения отделять факты от идей и мнений, что поможет на следующем, *посттекстовом этапе* по переработке извлеченной информации сделать вывод о том, насколько объективен / субъективен автор, насколько убедителен, каково его отношение к проблеме. Все эти выводы будут способствовать формированию своего собственно-

го отношения к прочитанному и его вторичному целостному восприятию с учетом всех проанализированных позиций.

Послетекстовый этап для художественных текстов также заключается в обязательном обобщении всей полученной из текста информации, причем на качественно ином уровне, чем при «первичном» понимании текста. Ведь только в процессе поэтапного анализа и критического осмысления полученной информации можно понять коммуникативный смысл текста, определяемый как «отношение его содержания к достигаемой цели коммуникации» [10. С. 13]. Скорее всего, на этом этапе большая роль должна отводиться обсуждению возможных интерпретаций текста, ассоциаций, которые он порождает, символического значения его отрывков, проблем, взглядов, ценностей, затрагиваемых в тексте.

Итак, в данной работе рассмотрены понятие «домашнее чтение» и его цели в языковом вузе и представлена приблизительная структура занятия по домашнему чтению. Как уже отмечалось выше, конкретные задания будут зависеть от выбранных для чтения текстов, основной же принцип заключается в том, чтобы выполняемые студентами действия способствовали выработке определенной системы работы над текстом, которую они могли бы самостоятельно использовать при чтении текста любого характера. Каждое занятие должно учить читать и вычитывать информацию (с различной степенью полноты и глубины), выраженную не только эксплицитно, но имплицитно, анализировать все имеющиеся в тексте детали, синтезировать их в единое целое с целью понимания основного смысла текста и формирования собственного отношения к прочитанному. Такой подход к организации занятий по домашнему чтению позволит нам разработать типологию заданий и занятий в зависимости от выбранного материала; а также поможет вычленивать набор компетенций и умений чтения в составе коммуникативной компетенции и проследить их формирование и корреляцию в рамках каждого задания/занятия, с целью последующего переноса этих компетенций и составляющих их умений на самостоятельную работу с текстом вне аудитории без потери качества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Основные проблемы социологического метода в науке о языке // *Общая психолингвистика* / Сост. К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004. С. 66—109.
2. Белянин В.П. Психолингвистика. М.: Флинта, 2004.
3. Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // *Иностранные языки в школе*. 1997. № 1, 2.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1987.
5. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 3. С. 9—13.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2003. С. 249—261.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973. С. 29—188.
8. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. Рязань: Изд-во РГПУ, 1997.
9. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: Аркти, 2002.
10. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обу-

- чения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 12—18.
11. Миронова Н.И. Дискурс-анализ оценочной семантики. М., 1997. С. 9—15.
 12. Петрова Н.В. Текст и дискурс // Вопросы языкознания. 2003. № 6. С. 123—131.
 13. Рогова Г.В., Мануэльян Ж.И. Методика работы над текстом в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. 1990. № 5. С. 28—41.
 14. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987. С. 7—196.
 15. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
 16. Cortina J., Elder J., Gonnet K. Comprehending College Textbooks. New-York: McGraw-Hill Publishing Company, 1989.
 17. Lazar G. Literature and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
 18. Raimes A. Techniques in Teaching Writing. Oxford: Oxford University Press, 1983.



Р а з д е л I I

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.В. Коньшева

К вопросу организации самостоятельной работы студентов технических специальностей по иностранному языку

В последние годы заметно возрос интерес к самостоятельной работе в организации учебного процесса на всех ступенях обучения. Учение об активном характере учебной деятельности стало ныне фундаментом учения о самостоятельной работе обучаемых. Оно развивается в современной науке совместными усилиями многих психологов, педагогов и методистов. В связи с этим яснее обозначились методика и дидактические средства эффективной организации самостоятельной работы. Интерес этот не случаен. Он отражает новые требования, предъявляемые нашим обществом к образованию, роль которого значительно повысилась, так как современное производство, насыщенное автоматическими устройствами и сложнейшими механизмами, нуждается в высокообразованном персонале. Образование сегодня — столь же важный фактор, каким является наука для технологии производства. Знания стали существенным рычагом экономического прогресса, а — обучение — важной сферой деятельности, в которой занята значительная часть населения.

Поэтому коренным образом изменились и цели образования в высших учебных заведениях. Если раньше основной целью считалась передача определенной, относительно законченной системы знаний, то в современных условиях на первый план встает стремление развить у студентов способность самостоятельно приобретать знания и быстро приспосабливаться к новым сферам деятельности.

В связи с вышесказанным, важно, чтобы высшее учебное заведение давало не только определенную сумму знаний, но и учило делать самостоятельные выводы на базе этих знаний, прививало бы своим выпускникам навыки творческого мышления, умения самостоятельно пополнять свои знания и ориентироваться в быстрорастущем потоке всевозможной информации.

С другой стороны, исследования педагогов и психологов подняли планку самостоятельной учебной деятельности студентов на более высокую ступень. Она в настоящее время в своем теоретическом обосновании трактуется как важнейшее составное звено процесса обучения. Разработка психолого-дидактической основы самостоятельной работы повышает эффективность познавательной деятельности студентов при помощи рациональной организации этой работы.

Проблема организации самостоятельной работы по иностранному языку вызывает большой интерес у преподавателей колледжей и вузов нашей страны, но серьезных исследований в этом направлении пока не проводилось. Поэтому данный вопрос и явился предметом нашего исследования.

Главная задача, которую призваны решать кафедры иностранных языков технических вузов, состоит в том, чтобы повышать качество выпускаемых специалистов в части, касающейся знаний иностранного языка. Как показывают наши исследования, владение иностранным языком является одним из важнейших факторов, определяющих ценность инженерно-технического работника для производства. Но следует отметить, что выпускники, имеющие технические специальности, еще недостаточно хорошо владеют иностранными языками. Следовательно, необходимо повышать качество подготовки по иностранным языкам.

В условиях общей перегрузки учебных программ и планов у кафедр иностранных языков остается пока единственный, но очень мало используемый резерв — всемерное развитие самостоятельной работы студентов по иностранному языку.

Не следует забывать, что успешное обучение вообще немыслимо без интенсивной самостоятельной работы обучаемых. Основоположник педагогической науки Ян Амос Коменский писал: «Руководящей основой нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащихся меньше бы учили, учащиеся больше бы учились» [7. С. 243]. В связи с этим думается, что самостоятельная работа студентов является важнейшим компонентом обучения, интегрирующим различные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемых без непосредственного участия преподавателя и под его руководством. Поэтому рациональная организация и успешное руководство самостоятельной работой студентов оказываются непременным условием высокой результативности процесса обучения любого учебного заведения.

Существует достаточно расхожее мнение, что языку можно научить, как и любому другому предмету. Как это ни покажется парадоксальным, но студенту следует разъяснить, что «научить» языку нельзя. Языку можно только научиться, то есть языку можно обучить только тогда, когда будет рационально организована самостоятельная работа обучаемого. Это и понятно: овладеть языком невозможно без автоматизированного использования языковых средств в речи, а автоматизмы (навыки) могут быть сформированы только при условии активной интенсивной учебной деятельности самого студента. Как бы преподаватель прекрасно ни объяснял особенности языкового материала, пока сам студент не выполнит достаточного (и довольно большого) количества упражнений, овладение материалом не произойдет, развитие умений и навыков не будет достигнуто. Роль преподавателя состоит в том, чтобы сделать учебную работу студентов направленной, облегчить им путь овладения материалом. Облегчить, но не подменять своей активностью волевою, сосредоточенную, упорную работу студента, без которой овладение языком невозможно. В практике, к сожалению, часто наблюдается совершенно противоположное. По неверно понимаемой школьной традиции преподаватель в техническом вузе стремится к созданию на занятиях обстановки репетиторства, внеречевого понуждения студентов к языковой активности. Это достигается колоссальной затратой энергии со стороны преподавателя. Студенты же в это время остаются в лучшем случае малоактивными, а то и попросту пассивными. Естественно, педагогический эффект при такой «постановке» обучения почти равен нулю.

Для школы положение о том, что «все должно быть затренировано на занятиях с учителем» верно, так как в условиях школы в связи с возрастными особенностями учеников они охотно склоняются к имитации и не всегда самостоятельно могут справиться с тренировкой. В вузе же «репетиторство» придает обучению только инфантильный характер, снижает серьезность обучения и в силу ограниченности учеб-

ного времени и внутреннего несоответствия психическому складу студентов, привыкших к серьезной самостоятельной работе, приводит к непродуктивной затрате ценного учебного времени, к демобилизации учебных усилий студентов.

Только в том случае, когда студенты активно работают и в аудитории в присутствии преподавателя, и вне аудитории при самостоятельной подготовке, можно считать, что обучение иностранному языку хорошо организовано и является эффективным. У таких студентов познавательная деятельность в процессе выполнения самостоятельной работы является одной из форм приобщения их к творческой деятельности. Именно творческая инициатива, самостоятельность и составляют главное в содержании понятия о самостоятельной работе студентов. Речь, таким образом, идет не просто о лучшей организации внеаудиторной работы студентов, понимаемой как выполнение разного рода домашних заданий, а об особом принципе организации всего процесса обучения иностранным языкам на технических специальностях, при котором обязательные формы учебной работы направлены на создание необходимых условий для самостоятельной работы студентов. При таком подходе знания, умения и навыки, получаемые студентами в ходе аудиторных занятий, составляют лишь необходимое условие для участия в самостоятельной работе. Главным содержанием учебного процесса становится в итоге постоянная самостоятельная работа студентов.

Выполнение самостоятельной работы требует от студентов напряжения умственных сил, проявления активности, инициативы и творческого выполнения решения поставленных задач. Для самостоятельного выполнения заданий студенты должны владеть умениями планировать работу, выбирать наиболее целесообразные способы выполнения каждого из ее этапов, систематически проводить самоконтроль за ходом и результатами работы. Уровень самостоятельности студентов при выполнении учебных заданий на разных этапах обучения будет разным в зависимости от владения ими приемами выполнения работы.

При решении вопросов, связанных с повышением эффективности самостоятельной работы студентов, нельзя не учитывать специфику и сложность каждой конкретной учебной дисциплины, а также цель, которая ставится при ее изучении. Так, конечной целью при обучении иностранному языку в техническом вузе является формирование навыков и умений чтения оригинальной литературы по специальности с извлечением основного содержания из прочитанного текста (статьи) и, естественно, овладение коммуникативной компетенцией, поскольку язык есть средство общения. Овладение коммуникативной компетенцией осуществляется на основе овладения студентами определенным минимумом фонетического, лексического и грамматического материала. При этом практическое владение языком вызывает необходимость достижения обучаемыми наиболее высокого уровня переработки и усвоения информации, то есть уровня, предполагающего сформированность творческих по своему характеру умений [1].

При разработке вопросов, связанных с организацией самостоятельной работы студентов технических специальностей, нельзя не учитывать их реальный уровень навыков и умений в области владения иностранным языком, то есть степень обученности за курс средней школы. Последняя же, несмотря на предпринимаемые меры по улучшению преподавания иностранных языков в школе, тем не менее, оставляет желать лучшего. Это еще вызвано и тем, что выпускники школ, которые выбирают для себя профессию инженера, уделяет основное внимание изучению математики, физики, химии и т.д., а изучение иностранного языка отходит у них на второй план.

Обращает на себя внимание весьма низкий лексический запас и слабые знания грамматики у студентов, поступающих на первый курс. Вероятно, это можно объяснить использованием недостаточно эффективных методов и приемов работы по обучению иностранному языку в школе, а также отсутствием должного уровня

интенсификации уроков, не обеспечивающих, в частности, оптимального количества повторений учебного материала, которое необходимо для гарантированного овладения этим материалом. Но хочется отметить, что не менее важной причиной низкого уровня знаний, навыков и умений у вчерашних школьников за курс средней школы следует считать отсутствие у них необходимых навыков самостоятельной работы, а также низкую производительность труда.

В свете вышеуказанных недостатков, связанных с развитием навыков самостоятельной работы студентов технических специальностей, следует начинать с привития им отсутствующих у них элементарных навыков, затем — более сложных и, наконец, творческих по своему характеру навыков самостоятельной работы над иностранным языком.

Отмеченный выше низкий уровень обученности у выпускников школ и имеющийся у нас опыт свидетельствуют о том, что привитие навыков самостоятельной работы студентам на начальном этапе целесообразно осуществлять непосредственно на занятиях, причем обязательно под руководством преподавателя. Основными задачами такой работы следует считать: организацию последовательности работы над лексико-грамматическим материалом, обучение работе со словарями (общими и отраслевыми) и справочниками, выполнение различного рода письменных упражнений, проведение занятий с использованием модулей, проектов, введение проблемных ситуаций и элементов группового обучения [3].

Хочется отметить, что в группах со слабой подготовкой по иностранному языку следует приучать студентов к работе по запоминанию и усвоению ими языковой информации, то есть правил чтения, грамматики и т.д. Большую сложность для таких студентов представляет словообразование. А как известно, без знания основ словообразования невозможно обучать речевой деятельности. Только правильное представление о словообразовании помогает студенту:

- а) разобраться в предлагаемом для чтения тексте;
- б) понять содержание прослушанного текста;
- в) правильно построить собственное высказывание.

При наличии этих знаний студенту уже не приходится обвинять словарь в том, что там отсутствуют определенные понятия. И конечно же, следует предлагать студентам прорабатывать материал самостоятельно. Затем нужно осуществлять контроль за усвоением ими материала, при необходимости — проводить консультации и объяснять то, в чем студенту сложно разобраться самому, разъясняя наиболее сложные моменты для понимания.

Наша практика показывает, что необходимо обучать студентов соблюдению рациональной последовательности проработки материала в процессе самостоятельной работы и регулярно проводить работу по привитию таких навыков, так как в учебной деятельности ведущая роль принадлежит учебным навыкам и умениям, при помощи которых «каждый человек познает объективную реальность, обогащая свой опыт» [6. С. 5]. После привития студентам перечисленных выше элементарных по своей форме и характеру приемов и навыков самостоятельной работы следует приступить к формированию у них более сложных навыков.

Ошибочно считать, что выпускнику технического вуза необходимо овладеть только навыками чтения иноязычного текста с умением извлечения основной информации. Поэтому и обучают студентов часто только чтению, дословному переводу, составлению реферата или аннотации, забывая о том, что в современных условиях инженерам часто приходится общаться с коллегами из других стран, и это общение может быть затруднено из-за того, что наш специалист не в достаточной степени владеет устной речью на иностранном языке. Поэтому и данному аспекту следует уделять определенное время на занятиях и приучать студента самостоятельно работать над развитием устной речи. Этому будет способствовать правильно построенная система упражнений для развития навыков устной речи.

Известно, что обучение иностранному языку строится на принципе коммуникативности. Принцип коммуникативности учебной деятельности заключается в том, что студентов обучают не языку как системе, а речевому общению посредством языка. Соответственно, преподавание на технических факультетах университетов должно быть направлено на формирование речевых, а не языковых навыков и умений.

Здесь же необходимо подчеркнуть, что становление речевых навыков и умений является весьма сложным и многоступенчатым процессом, а работа по их формированию — весьма трудоемкой. Экспериментально установлено, что процесс формирования самостоятельного высказывания предполагает 9 этапов в такой работе: 6 этапов при формировании навыка и 6 этапов при формировании умения. Как отмечает И.И. Богданова, этот процесс осуществляется при «параллельном» протекании 4—6 этапов работы над навыком и 1—3 этапов над умением [2].

Речевые навыки обеспечивают автоматизированное оперирование языковыми элементами в зависимости от ситуации общения и его целей. Такие навыки вырабатываются лишь упражнениями, имитирующими существенные параметры процесса общения. Это прежде всего постановка перед студентами не языковых, а речевых задач. Система соответствующих упражнений — условно-речевых, коммуникативных — разработана в отечественной методике.

Так, условно-речевые упражнения, предложенные Е.И. Пассовым, базируются на том, что студент, получив определенный речевой стимул (реплику-стимул), должен прореагировать на него, исходя из речевой задачи, включенной в инструкцию («Согласитесь с услышанным», «Возразите» и т.д.). Упражнения строятся так, чтобы студент вынужден был реагировать определенным образом, неизбежно употреблял усваиваемую лексику или грамматические конструкции. Однако благодаря речевой задаче внимание студента направлено не столько на форму, сколько на содержание высказывания. Воспроизводятся те условия трудности, которые характерны для функционирования навыка в речевой деятельности [5].

Речевые умения могут развиваться только в процессе речевого общения, происходящего в ситуациях. Стратегия формирования таких умений была разработана А.А. Леонтьевым. Она предусматривает определение студенту условий общения и ситуаций, в которых должна развернуться речевая деятельность. Последняя начинается с ориентировки — сначала в ситуации, что вызывает коммуникативную интенцию, а затем — в условиях коммуникативной задачи. Ориентировка создает программу решения этой задачи [4].

При отсутствии языковой среды в техническом вузе естественные ситуации общения на иностранном языке возникают крайне редко.

подавляющее большинство ситуаций искусственно создаются преподавателем. Учебная цель здесь завуалирована, однако полностью не скрыта от студентов. Тем не менее у них формируются полноценные речевые умения, поскольку все параметры ситуаций аналогичны естественным и вызывают появление соответствующей коммуникативной интенции и программы решения коммуникативной задачи. Выполнение чисто речевых упражнений ведет к выработке речевых умений. Эти упражнения имеют следующие признаки, отличающие их от условно-речевых:

1) в упражнениях условно-речевого характера задача общения заранее определена и, таким образом, студенту нет необходимости ориентироваться в ситуации для создания собственной коммуникативной интенции;

2) в речевых упражнениях заданы только ситуации и факторы общения, коммуникативная интенция формируется самим студентом путем ориентировки в них;

3) в условно-речевых упражнениях в той или иной степени определены также языковые средства решения коммуникативных задач, поэтому речевые поступки студента либо запрограммированы, либо полностью предсказуемы;

4) в речевых упражнениях студент сам строит программу решения коммуникативной задачи, опираясь на иное понимание ситуации, опыт общения, мотивы и т.д., его речевые поступки не полностью предсказуемы;

5) поскольку во всех речевых упражнениях студент решает коммуникативную (экстралингвистическую) задачу, сформулированную самостоятельно, а не навязанную извне, используя для этого самостоятельно отобранные языковые средства, можно сказать, что подобные упражнения являются проблемными по своему характеру.

Примером чисто речевого упражнения для выработки умения говорения может служить следующее задание, данное двум студентам в группе: «Представьте себе, что вы старые друзья, которые не виделись после окончания университета и сейчас случайно встретились на предприятии. Один из вас ведущий инженер данного предприятия, а второй приехал в ваш город для того, чтобы помочь в установке нового оборудования на вашем предприятии. Воспроизведите наиболее естественную беседу в данной ситуации». Или другой пример: «Прослушайте текст о развитии промышленности в стране изучаемого языка и попытайтесь проанализировать влияние, которое оказывают аналогичные отрасли промышленности на экономику нашей страны».

Таким образом, принцип коммуникативности обучения иностранному языку в техническом вузе предполагает переход от условно-речевых (подготовительных) упражнений к чисто речевым. И, как отмечалось выше, всего этого можно достигнуть лишь при использовании современных методов обучения, которые предполагают создание условий для организации самостоятельной работы студентов.

В заключение хочется отметить, что проблема организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка на технических специальностях является достаточно актуальной и сложной, а ее решение требует значительных усилий со стороны как преподавателей-практиков, так и ученых-методистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Опыт разработки критериев качества усвоения знаний учащимися // Материалы V Всероссийской конференции по применению технических средств и программированного обучения: Симпозиум № 7. М., 1969. С. 16—28.
2. Богданова И.И. Анализ процесса преподавания иностранного языка на основе объективных показателей // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Горького «Психология и методика обучения иностранным языкам». М., 1968. Т. 44. С. 195—206.
3. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2004.
4. Леонтьев А.А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам // Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев / Под ред. О.П. Рассудовой. М., 1977. С. 5—20.
5. Обучение общению на иностранном языке: Учеб. пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 15).
6. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроке физики. М.: Просвещение, 1988.
7. Ушинский К.Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии»: Собр. соч. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 10.

Практикум компьютерного программирования грамматического материала (обучение французскому языку в средней и высшей школе)

Статья содержит практические рекомендации по освоению технологии компьютерного программирования языкового материала в учебных целях. Предлагаемый практикум адресован в первую очередь учителям (преподавателям), которые, не желая «подстраивать» учебный процесс под уже созданные обучаемые программы (имеются в виду разработанные в специальных лабораториях программно-методические комплексы, а также различного рода автоматизированные курсы и обучающие лингвистические автоматы), предпочтут создавать свои обучающие программы в соответствии со спецификой решаемых ими учебных задач.

Начинающему разработчику прежде всего надлежит познакомиться с опытом разработок компьютерных обучающих программ (КОП), обратившись к публикациям, посвященным разработке проблем компьютерного программирования языкового материала в учебных целях [1—4], а также с разработками КОП, публикуемыми в журнале «Иностранные языки в школе» (например, № 1—7 за 1997 год). Изучение этих материалов убеждает читателя в необходимости активного усвоения компьютерных технологий, а также позволяет понять, что компьютерное программирование языкового материала по грамматической теме представляет собой многоступенчатый процесс, который требует определенного профессионального мастерства и творческого подхода к решению задач машинного программирования. Основные этапы этого процесса образуют такую последовательность: лингвистическое, а затем учебное моделирование; операционный анализ с целью разработки алгоритма учебных действий; запись программы на машинном языке; ее предварительная апробация и, наконец, окончательная доводка. Именно такая последовательность разработки КОП положена в основу предлагаемого практикума.

Выберем прежде всего грамматическую тему, которая была бы достаточно проста, с тем чтобы исключить возникновение особых сложностей на первых этапах программирования и чтобы мы смогли уделить основное внимание записи программы на машинном языке.

Допустим, что с этой точки зрения нас устроит тема «грамматическая категория числа французского имени существительного», а объектом программирования станет образование множественного числа. Для начала рассмотрим специфику процесса программирования на каждом из его этапов.

Начнем с построения лингвистической модели, под которой будем понимать осмысление темы в свете определенной лингвистической концепции. Применительно к нашей теме речь должна идти о парадигме способов образования множественного числа. В связи с простотой темы эта задача не составит особого труда. Анализ пособий по грамматике французского языка позволяет определить основные положения, характерные для грамматической категории числа. Будем считать, что к важнейшим относятся следующие: 1) формы единственного и множественного числа присущи лишь именам существительным считаемым; 2) грамматическая категория числа выражается в современном французском языке аналитическими и флективными средствами.

Затем условимся, что объектом лингвистического моделирования станут только флективные средства, поскольку его распространение на аналитические средства сделало бы сам процесс моделирования слишком громоздким. И, наконец, уточним применительно к парадигме флективных форм список правил и исключений.

При построении учебной модели (на этом этапе в грамматическом объекте выделяются те параметры, которые могут составить учебные трудности, и проводится отбор языкового материала) отберем следующие наиболее типичные способы выражения множественного числа:

Le pluriel du substantif français

<u>Rgles</u>	<u>Leximes</u>
1. homme — homme-s film — film-s	mur, maison, lit, livre, cahier, etc
2. (le) fils — (les) fils (la) voix — (les) voix (le) nez — (les) nez	noix, bois, croix, souris, etc
3. journal — journ-aux <u>Exception</u> : bal-s, festival-s, carnaval-s	animal, canal, cheval mйtal etc
4. bateau — bateau-x; jeu — jeu-x <u>Exception</u> : pneu-s	oiseau, cadeau, feu, lieu, etc
5. trou — trou-s <u>Exception</u> : bijou-x, chou-x, genou-x	clou, sou, verrou, etc

Учебное моделирование предполагает также определение назначения компьютерной программы. В соответствии с решаемыми учебными задачами КП может выполнять функцию информатора, репетитора, тренажера, экзаменатора и ряда других. Допустим, программа предназначена для систематизации и контроля усвоения темы. Пусть наша программа, выявив пробелы в знаниях и умениях учащихся, предложит в этой связи необходимую тренировочную работу и проведет итоговый контроль. На этапе операционного моделирования разрабатывается система учебных действий (операций) с языковым материалом. В нашем случае оптимальными были бы две операции: морфологическая субституция (типа anim-al -> anim-aux) и операция выбора (выбор нужной формы из ряда предложенных). Этот этап завершается построением алгоритма решения учебной задачи. Ниже приводится один из возможных его вариантов:

1. Изменяется ли N во множественном числе?
Если N-s, N-x, N-z, то не изменяется. Если нет то 2
2. Если N-au, N-eau, N-eu, то 3. Если нет, то 4
3. Если pneu, то pneu-s. Если нет, то N-x (oiseau -> oiseaux, feu -> feux)
4. Если N-al, то 5. Если нет, то 6
5. Если bal, carnaval, festival, то N-s (bals, carnivals, festivals). Если нет, то N-aux (cheval-> chevaux)
6. Множественное число следует образовывать по основному правилу (N-s: homme -> hommes, film -> films).

На следующем этапе разрабатывается система упражнений. Условимся, что наша КП будет содержать тренировочные упражнения и зачетное. В тренировочной части правильный ответ ведет к переходу к следующему заданию упражнения. В случае ошибочного решения даются ключ и затем дополнительное задание. Приведем возможный текст тренировочной части.

Тренировочное упражнение

Эта программа позволит тебе проверить, хорошо ли ты усвоил основные правила образования множественного числа французских имен существительных. Ты также усвоишь еще одно правило, а затем тебе предстоит выполнить зачетную работу.

Итак, приступи к выполнению программы.
Основное правило ты, конечно, знаешь, не так ли?
homme →hommes (homme-s); film →films (film-s)
Тем не менее, проверь себя.

Задание 1: Запиши во множественном числе слова: femme parc (в случае ошибки дается еще одно подобное задание).

Задание 2: Запиши во множественном числе слово journal (в случае ошибки дается задание на запись во множественном числе слов cheval animal).

Задание 3: Запиши во множественном числе слово carnaval (в случае ошибки дается задание на запись во множественном числе слова bal festival).

Задание 4: Запиши во множественном числе слова fils voix nez (в случае ошибки дается задание на запись во множественном числе слов noix bois).

Задание 5: Запиши во множественном числе слова bateau jeu (в случае ошибки дается задание на запись во множественном числе слов oiseau, feu).

В заключение можно сообщить новое правило образования множественного числа. Например, trou — trou-s; исключения: bijou-x, chou-x, genou-x. В этом случае дается *задание 6:* Запиши во множественном числе слова clou, sou, chou, genou, verrou.

Затем следует обобщающее тренировочное упражнение с заданиями первого типа: Запиши во множественном числе слова festival, sou, chou, tapis, lieu.

Затем тип второй: Заполни пропуски, используя подсказанные слова:

1. Les ... ont des ... (oiseau plume)
2. Je mets les ... aux ... (gant main) etc.

И, наконец, тип третий: Запиши последовательно опущенные слова:

1. un livre -> beaucoup de
2. un souris -> trois
3. un sou -> cinq
4. As-tu un oiseau? ->J'ai deux etc.

Программа завершается зачетной работой, в которой используются задания трех типов. При записи зачетной работы на машинном языке в нее закладывается счетчик ошибок, и если их количество превысит заданный порог, задание выполняется заново.

Итак, простота темы позволила нам кратко рассмотреть возможное содержание первых трех этапов компьютерного программирования с тем, чтобы более подробно рассмотреть технику записи программы на машинном языке, к чему мы и приступаем.

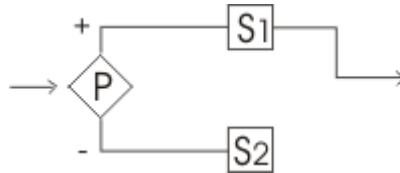
Умение устанавливать диалог с ЭВМ в ходе разработки КОП входит в качестве составной части общего умения машинного программирования языкового материала, необходимого для решения ряда задач, возникающих в ходе усвоения языкового материала и обучения основным видам речевой деятельности. Организация диалога «пользователь — компьютер» предполагает использование четырех основных структур — блок-схем программирования, каждая из которых содержит два компонента: «шаг программы» (графически — символ S, вписанный в квадрат) и «проверка условия» (графически — символ P, вписанный в ромб).

Представим теперь описательно и графически четыре основные блок-схемы:

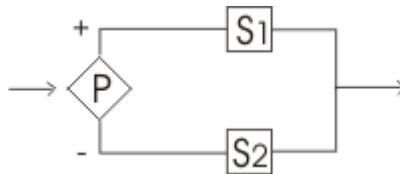
1. *Следование.* Эта блок-схема задает естественную последовательность выполнения шагов программы:



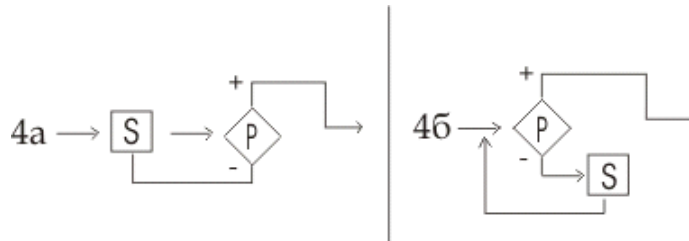
2. *Развилка.* Эта блок-схема используется, если при постановке задачи требуется проверить выполнение условия. При этом в зависимости от результата программа завершается либо продолжается:



3. *Условная конструкция.* В этом случае в зависимости от проверки условия предусматривается соответствующий шаг, а затем следует продолжение программы независимо от результатов проверки:



4. *Циклы* а) «до»; б) «после». В случае, если условие нарушено, происходит возврат до или после последнего шага программы и осуществляется повторная проверка условия.



Ниже будет показано, как осуществляется выбор той или иной блок-схемы при решении конкретных задач программирования. А теперь перейдем непосредственно к технике записи программы на машинном языке. В качестве языка программирования выберем среду Бейсика [5]. Этот выбор обусловлен в первую очередь тем, что в отличие от других языков Бейсик сравнительно прост для освоения начинающими программистами. Вместе с тем он вполне адекватен тем задачам, которые возникают в процессе программирования языкового материала в учебных целях. Оптимальной в этом смысле оказывается версия Турбо Бейсик (ТБ), и именно она станет нашим диалоговым языком.

В первую очередь следует ознакомиться с командами работы в редакторе ТБ (команды перемещения курсора, вставки, стирания, редактирования и др.). Описание этих команд можно найти в самой среде в справочнике пользователя, или же в пособиях, содержащих основные сведения по работе в среде программирования ТБ. Мы же займемся командами, содержащими инструкции компьютеру в процессе машинного программирования. Подобные команды именуются *операторами*. Познакомимся сначала с тремя самыми необходимыми и наиболее часто употребляемыми опера-

торами в процессе машинного программирования языкового материала.

1. PRINT (печатать) осуществляет вывод на экран дисплея данных, цифровых (например, PRINT 20) и символьных (например, PRINT "Moscou"). Символьные данные представлены в кавычках. Оператор PRINT может быть замещен знаком вопроса (? "Moscou").

2. INPUT (ввести) служит для ввода данных по запросу задачи в ходе выполнения программы. Например: INPUT "Запишите ваше имя"; A\$. На экран при этом выносятся знак вопроса.

3. IF... THEN (если ... то) — оператор условного перехода. Он меняет естественный порядок шагов программы в случае выполнения данного условия. Например: IF A\$="Moscou" THEN? "Правильно" Если при решении задачи дан ответ Moscou, то на экран выводится слово "Правильно". В противном случае последует другой шаг.

Попробуем теперь запрограммировать следующее тестовое задание. Определи, в каком предложении употреблено время "futur antérieur":

1. Il aurait fallu rentrer a temps.
2. Il partira seul.
3. Paul n'est pas la. Il sera tombé malade.
4. Anne va arriver.

Запиши номер искомого предложения.

Поскольку в ходе проверки условия естественный порядок шагов нарушается, определим, какая блок-схема будет при этом использована, развилка, условная конструкция или цикл. В случае ошибочного решения развилка завершит программу, условная конструкция продолжит ее, обеспечив переход к следующему шагу, а цикл предусмотрит повторную проверку условия и обеспечит продолжение программы в случае положительного решения. Предположим, что мы, избрав в качестве блок-схемы цикл, приступаем к записи программы на машинном языке. Прежде всего следует знать, что в ТБ, в отличие от предыдущих версий, строки программы не обязательно должны иметь цифровую метку. Строка получает метку лишь в связи с необходимостью изменения естественного порядка шагов. Тогда каждая строка нашей программы могла бы получить такую машинную запись:

```
=====
?"ТЕСТ"
1 ?"Задание 1"
?"Определи, в каком предложении употреблено время futur antérieur"
?" 1. Il aurait fallu rentrer a temps."
?" 2. Il partira seul."
?" 3. Paul n'est pas la. Il sera tombé malade."
?" 4. Anne va arriver.
?"Запиши номер искомого предложения."
INPUT A
if A<>3 then 1
?"Правильно. Переходи к следующему заданию."
?"Задание 2
?" ..... "
=====
```

Прокомментируем текст записи программы. При запуске программы на экран будут выведены заглавие (строка 1), формулировка задания (строки 2, 3) и четыре примера (строки 4—7). На девятой строке появится знак вопроса. Если переменная A окажется больше или меньше трех, то осуществится переход к строке с меткой 1,


```

2 ?"                               Ошибка. Выполни задание 1 повторно.":delay 10: goto 1
3 cls: locate 6:?"
?"
?"                               Задание 2
?" ..... " и т.д.

```

В случае правильного ответа на задание 1 экран очищается и на седьмую строку экрана выводится: Задание 2, так как шестая строка запрограммирована как пустая (locate 6:?""). На следующих строках дается сам текст задания и проверка условия по образцу первого задания, то есть с использованием блок-схемы «цикл». Однако читатель может попробовать запрограммировать его по блок-схеме «условная конструкция». В этом случае при наличии в ответе ошибки надлежит дать ключ (правильное решение) с переходом к следующему заданию.

На заключительном этапе программы машина, подсчитав количество ошибок, производит оценку работы пользователя. Покажем возможный вариант этого этапа.

```

?"                               .....": delay 7: goto 15
14 ?"                               .....": delay 5
15 cls:locate 7:?"
?"                               Тестовая проверка завершена.
?"                               Работа зачитывается, если допущено не более одной ошибки.
?" Жди результатов.
?"                               |-----|
?"                               * |               | *
?"                               |-----|": delay 6
locate 13,35:if N<2 then ? "З А Ч Т Е Н О": delay 4: goto 10
locate 13,33:?"Н Е З А Ч Т Е Н О":delay 4
locate 15,25:?"Выполни тестовую проверку повторно.":delay 5: goto 1
10 locate 15,30:?"ПОЗДРАВЛЯЕМ С УСПЕХОМ!":delay 5
cls:?"                               Для выхода нажми пробел."
                               * * *

```

Итак, ознакомившись с правилами работы в диалоговой среде, читатель может записать программу «Образование множественного числа французского существительного». На тот случай, если возникнут затруднения, можно обратиться к «Приложению», завершающему статью, в котором приводится сокращенный вариант этой программы. При этом следует учесть три предварительных замечания. В программе используется не упомянутый выше оператор <color> , который задает цвет двух планов, переднего (цифра до запятой) и фона (цифра после запятой). Например, оператор color 7,9. В программе встретятся следующие коды цветов: 7 — белый, 9 — голубой, 10 — ярко-зеленый, 11 — ярко-цинковый, 13 — ярко-сиреневый, 14 — ярко-желтый, 15 — ярко-белый, 14 — желтый, 30 — желтый мигающий. Кроме того, наряду с оператором delay, останавливающим выполнение программы на определенный промежуток времени, используется также выражение типа 10 a\$=inkey\$:if a\$="" then 10, прерывающее выполнение программы до нажатия пользователем какой-либо клавиши, например, <пробела>. Цифра в начале и в конце выражения является очередной меткой строки, на которой прерывается выполнение программы.

И, наконец, затронем вопрос о возможном применении алгоритма выбора способа образования множественного числа, о чем шла речь выше. Наряду с его основным назначением (быть основой разработки системы упражнений КОП), он может использоваться в качестве раздаточного материала в ходе вы-

полнения тренировочного и контролирующего этапов программы. Так или иначе, любой процесс поиска оптимального решения по своей сути алгоритмизирован. Использование алгоритма в процессе выполнения КОП в качестве зрительной опоры делает учебный процесс более результативным и творческим, а роль пользователя более активной и осмысленной.

ПРИЛОЖЕНИЕ

```

1 cls:color 14,9:?"":delay 1:cls:color 14,5
locate 2,22:?" |~~~~~| ""
locate 3,22:?" |   Образование множественного числа   | ""
locate 4,22:?" |   французских существительных   | ""
locate 5,22:?" |   (систематизация и контроль)   | ""
locate 6,22:?" |~~~~~| "" :color 7,9
locate 7,22:?" |~~~~~| "" :delay 5
color 7,9:?"
?" Эта программа позволит тебе проверить, хорошо ли усвоены тобой правила
?" образования множественного числа французских существительных. Ты также
?" усвоишь еще одно правило образования множественного числа, а затем тебе
?" предстоит выполнить зачетную работу.
?"      Итак, приступи к выполнению программы. Нажми <пробел>.
2 a$=inkey$:if a$="" then 2
?"      Напоминаем основное правило образования множественного числа.
?"      Надеемся, ты его хорошо знаешь." :delay 3:color 14
?"      homme --> hommes (homme-s)
?"      film --> films (film-s)" :delay 8:color 7
?"      Тем не менее, проверь себя.
?"      Запиши через пробел во множественном числе слова: femme parc
locate 20,35:color 14:input A$
if A$="femmes parcs" then 3
locate 22,30:color 13:?"Ошибка. Ключ: femmes parcs":delay 5:goto 8
3 locate 22,35:color 30:?"Правильно." :delay 3:color 7,9
8 cls:color 7:locate 6:?"":delay 1
?" Продолжим.
?" Запиши слово journal во множественном числе.
locate 10,35:color 14:input B$
if B$="journaux" then 9
locate 12,30:color 13:?"Ошибка. Ключ: journaux":delay 5:color 7
?"      Напоминаем правило: слова, оканчивающиеся на -al
?"      во множественном числе, получают окончание -aux: " :color 14
?"      journal --> journ-aux." :delay 10:goto 10
9 locate 12,35:color 30:?"Правильно." :delay 3:color 14,9
locate 12,35:color 14:?"Правильно." :delay 1
10 cls:color 7:locate 7:?"":delay 1
?"      А теперь запиши слово carnaval во множественном числе.
=====

```

Пояснение первое

Далее, если ответ ошибочен, то сообщается, что слова *carnaval*, *festival* и *bal* образуют множественное число по основному правилу. Затем следует проверка усвоения (задания типа "Запиши слово во множественном числе."), затем проверяется знание правила образования множественного числа в словах на -s, -x, -z (*films*, *voix*, *nez*) и на -eau, eu (*couteau* — *couteaux*; *jeu* — *jeux*; исключение: *pneu-s*). После проверки

усвоения можно сообщить новое правило: слова на -ои образуют множественное число по общему правилу: sou — sou-s, за исключением bijou — bijou-x, chou — chou-x, genou -genou-x. Затем следует заключительный этап тренировочной работы.

Покажем его фрагменты.

```

=====
cls:color 15:locate 5:?"
?"
?"          Общая тренировочная работа":color 7
?"          1. Выбери и запиши последовательно через пробел слова, которые не
?"          изменяются во множественном числе.":color 15
?"          rat bois nez croix maison soir
locate 11,32:color 10:input F$
if F$="bois nez croix" then 18
locate 13,24:color 13:?"Ошибка. Ключ: bois nez croix":delay 8:goto 19
18 locate 13,35:color 30:?"Правильно.":delay 4:color 7,9
19 cls:locate 6:?"":color 7,9
?"          2. Запиши последовательно через пробел во множественном числе слова:
color 15
?"          pneu mur tapis morceau bal feu journal chou
locate 10:color 10:input G$
if G$="pneus murs tapis morceaux bals clous feux journaux choux" then 20
locate 12,30:color 13:?"Ошибка. Ключ:":color 10
?"          pneus murs tapis morceaux bals clous feux journaux choux":delay 15
goto 21
20 locate 12,35:color 30:?"Правильно.":delay 4:color 7,9
21 cls:locate 6:?"":color 7,9
?"          3. Запиши последовательно слова, которыми следует заполнить пропуски:
?"          Quels . . . . . ргйfires-tu? — Je ргйfire des . . . . . (cadeau bijou).
=====

```

Пояснение второе

Задание 3 программируется так же, как и первые два.

Затем можно дать несколько дополнительных заданий, содержащих учебные действия, аналогичные выполненному в третьем задании типа: J'ai mal aux et aux (dent, genou). Затем предлагается зачетная работа. Вот ее сокращенный вариант.

```

=====
?"          В заключение выполни зачетную работу.
?"          Нажми <пробел>.
29 a$=inkey$:if a$=" " then 29
cls:color 11:locate 3:?"":delay 1
N=0
?"          ЗАЧЕТНАЯ РАБОТА":delay 3:color 7
?"          Прежде чем приступить к выполнению работы,
?"          запиши свое имя и фамилию":delay 4:color 11
?"          * ~~~~~~*
?"          < | ~~~~~~ | >
?"          * ~~~~~~*
locate 8,33:color 10:input Z$
delay 2
cls:color 7:locate 7:?"
?"          Итак, приступи к выполнению зачетной работы.":delay 3
?"          Выбери и запиши последовательно через пробел слова,

```


СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапова С.Г. Компьютеризация учебного процесса по иностранному языку — одно из важнейших средств оптимизации обучения иностранному языку на современном этапе // Лингвистические и компьютерные основы оптимизации обучения иностранным языкам в педагогических институтах. Ульяновск, 1989.
2. Аполилова Т.А., Пономарева В.В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1997. № 6.
3. Галеева Д.С. Некоторые вопросы использования ЭВМ в преподавании иностранного языка в школах Великобритании и США // Иностранные языки в школе. 1992. № 2.
4. Гершунский Б.С. Компьютерное программирование в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987.
5. Есипович К.Б. Использование программирования при обучении языкам в средней школе. М.: Педагогика, 1994.
6. Кувшинова Е.С., Павлова И.П. Программированное обучение иностранным языкам. М.: МГПИИЯ им. М., Тореза. 1979.
7. Павлова И.П. Проблемы разработки обучающих программ для ЭВМ // Машинное и безмашинное управление учебным процессом. М., 1988.
8. Пешкова Н.И. Использование электронной техники на уроках английского языка // ИЯШ. 1992. № 3.
9. Пономарева В.В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранного языка // ИЯШ. 1997. № 6.
10. Салистра И.Д. Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку. М.: Педагогика, 1987.
11. Смирнов С.С. Электронный учитель и живой учитель: конкуренты, друзья или сотрудники? // Компьютер в школе. 1999. № 2.



Р а з д е л І І І

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т.А. Кожеьева

Грамматическая доминанта текста

Подобно тому, как речевая ситуация лежит в основе конкретного текста и определяет его языковые особенности, каждому типу ситуации соответствует определенный тип текста. Как и тип ситуации, тип текста — видовое понятие, категория, под которую можно подвести некоторую сумму действительных явлений (конкретных текстов), то есть абстракция. Отсюда следует, что при характеристике особенностей типа текста мы должны ограничиться описанием тех языковых явлений, которые повторяются в отдельных текстах данного типа. Именно эти повторяющиеся или рекуррентные языковые средства откладываются в сознании людей в виде особых ситуативных норм и накладывают ограничения на свободу выбора языковых средств в конкретной ситуации.

Совокупность закрепленных за определенным типом текста грамматических средств можно назвать по аналогии с лексикой грамматической доминантой типа текста. Эта закрепленность грамматических средств констатировалась в нормативных грамматиках и раньше с той лишь разницей, что они не оперировали терминами «текст» и «тип текста». Например, отмечается употребление презенса конъюнктива в математических текстах при описании условий теоремы.

Целью данной статьи является рассмотрение повторяющихся языковых средств в некоторых типах текстов, соотносящихся со спецификой текстов и образующих их грамматическую доминанту.

Грамматическая доминанта включает в себя элементы разных уровней. В качестве примера рассмотрим наполняемость грамматической доминанты рекламных текстов.

Характерной особенностью рекламы является единая направленность всех языковых элементов, составляющих ее доминанту, а именно, их нацеленность на реципиента. Цель рекламы — убедить потребителя в отличном качестве товаров и услуг и, в конечном счете, заставить приобрести эти товары и услуги. Этой прагматической функции рекламы подчинены не только все языковые и неязыковые средства, но и способ их организации.

Характерной чертой синтаксиса рекламы является большое количество неполных предложений. Исследователи рекламных текстов называют несколько структурных типов неполных предложений, связывая каждый тип с каким-нибудь особен-

ным эффектом. Наиболее распространенный структурный тип — предложения с опущенной связкой:

Lieber leicht — lieber Mercedes.

Восстановление глагола-связки снизило бы эффективность рекламы. Безглагольная форма позволяет представить слова Leicht и Mercedes как синонимы.

Нижеследующий текст рекламы автомобиля Пежо открывается предложением, состоящим из группы подлежащего:

Einer, der mich glücklich macht. Der andere ist zu Hause und kocht.

Первое предложение имеет конкретную установку на получателя информации, сразу привлекает внимание потенциального покупателя, эффектно представляя рекламируемый товар. Для достижения этой цели используется неполное предложение.

Для синтаксиса рекламы характерно также обращение к элементам диалога — побудительным и вопросительным предложениям.

Хорошей иллюстрацией этого может служить следующий рекламный текст фирмы ИКЕА:

Arbeiten Sie in einem Unternehmen, in dem Sie vieles machen dürfen, sogar Fehler. Neugierig geworden? Dann sollten wir uns kennen lernen.

Коммуникативная целеустановка первого предложения — приглашение к сотрудничеству, для этого используется классическое императивное предложение. Оно служит установлению контакта с потенциальными работниками фирмы ИКЕА.

На уровне связного текста реклама характеризуется отсутствием прономинализации. Здесь господствует правило: нужно по возможности избегать субституции существительного — названия рекламируемого товара.

Чем чаще данное слово встречается в тексте, тем прочнее оно закрепляется в памяти покупателя.

Особым нормам подчиняется в рекламе употребление артикля. Авторы рекламных текстов намеренно обращаются к определенному артиклю.

Опираясь на закрепленную за ним анафорическую функцию, авторы текстов представляют покупателю новый товар как старого знакомого. При употреблении определенного артикля может быть достигнут и иной эффект — эффект уникальности.

Перечисленные выше грамматические особенности образуют в своей совокупности грамматическую доминанту рекламного текста. Грамматическая доминанта не имеет императивного характера. Она лишь объединяет наиболее яркие приметы типа текста и связана с вероятностью появления определенного языкового средства в конкретном тексте данного типа или, другими словами, с определенными ожиданиями. Кроме того, в конкретном тексте могут быть представлены лишь отдельные элементы грамматической доминанты, подобно тому, как невозможно в одном тексте употребить все слова, относящиеся к какой-то определенной теме.

При изучении грамматической доминанты необходимо разграничивать два вида рекуррентности языковых явлений — внешнюю и внутритекстовую рекуррентность. Под рекуррентностью понимается повторение одинаковых языковых элементов, например, синтаксических категорий [1. С. 640]. Рекуррентность является важным средством связности текста.

Внешняя рекуррентность есть повторение определенного языкового явления в ряде конкретных текстов данного типа. Именно этот вид ведет к образованию грамматической доминанты типа текста. Внутритекстовая рекуррентность означает повторение, многократное появление определенного языкового явления на протяжении одного текста. Доминирование языкового явления не всегда связано со статистическим моментом, оно не означает количественного преобладания какого-либо элемента. Однако в некоторых случаях именно внутритекстовая рекуррентность какого-то явления может оказаться наиболее характерным признаком типа текста.

Известно, например, что условные предложения — одна из особенностей языка науки. Однако только в тексте математического доказательства мы встречаемся с внутритекстовой рекурренцией условных предложений.

Текст теоремы полностью построен на рассуждении. Задается условие теоремы, указывается результат действия заданного условия.

В языке условие теоремы оформляется в виде придаточного условного предложения, результат — в форме следующего за ним главного предложения.

Формировки грамматических правил также содержат условные предложения. Так, правило употребления неопределенного артикля с именами вещественными в учебнике практической грамматики немецкого языка Е.И. Шендельс [2. С. 175] сформировано следующим образом:

Der unbestimmte Artikel erscheint in folgenden Fällen:

- a) wenn es sich um eine bestimmte Sorte, Art handelt: ...
- b) wenn der Stoffname eine Portion oder einen Teil bezeichnet: ...
- c) wenn sich infolge des Bedeutungswandels der Stoffname in einen Gattungsnamen verwandelt: ...

Главное предложение просто констатирует появление неопределенного артикля, придаточные условные называют конкретные случаи этого появления.

Одинаковое оформление условных предложений приводит к параллелизму в синтаксическом построении текста, что в свою очередь придает тексту четкость в его организации.

Внутритекстовая рекурренция характеризует также некоторые другие типы текста. Известно, например, какую большую роль играют в официальных текстах различные языковые средства побуждения: модальный инфинитив, конструкции *etw. ist zu tun*, *jemand hat etw. zu tun*, конструкции с модальными глаголами, презенс индикатива как в пассивной, так и в активной форме в побудительном значении. Но означает ли такое разнообразие грамматических средств, что автору текста предоставлена абсолютная свобода выбора? Нет. Все эти способы выражения побуждения распределяются неравномерно по различным типам текста официального стиля, то есть подчиняются в своем употреблении определенным правилам. Так, доминирующей побудительной формой в различного рода письменных предписаниях, распоряжениях является конструкция *etw. ist zu tun*.

За различными предупредительными надписями и указателями закрепился модальный инфинитив, например:

Nicht aussteigen, bevor der Zug hdt! Nicht hinauslehnen!

В каждом из рассмотренных типов текста мы имеем дело с каким-то одним способом выражения побуждения, который наилучшим образом соотносится со спецификой текста. Он не исключает и другие возможности, но является доминирующим.

Итак, при характеристике целого текста, наряду с его композиционными особенностями, важно сосредоточить внимание на языковой доминанте, цементирующей весь текст.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bussmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Krüner, 1990.
2. Schendels E. Deutsche Grammatik. Moskau: Вульгаја љкола, 1979.

«Эффективность высказывания» как многокомпонентное понятие

Организация высказывания как условие достижения цели общения может рассматриваться в различных аспектах, в частности:
— как отбор фактов и суждений, соответствующих задаче говорящего;

— как уточнение и расчленение признаков объекта;
— как расположение частей высказывания в порядке, облегчающем восприятие слушающего и достижение цели говорящего и т.д.

Вышеупомянутые факторы связаны с *логикой* планируемого сообщения. Однако логичность высказывания — еще не залог успешности коммуникации, так как могут быть не соблюдены другие важные требования. Наиболее подробно эти требования разработаны Б.Н. Головиным, который выделяет качества речи на основе соотношения речи с другими понятиями:

- Речь — язык: правильность, богатство, чистота
- Речь — мышление: логичность, ясность, простота, краткость
- Речь — объективный мир: точность
- Речь — ее обстановка, содержание, назначение: уместность
- Речь — эстетика: образность, выразительность, благозвучие [1].

Наряду с упомянутой терминологией, филологи пользуются и такими характеристиками, как *экономность* (что, на наш взгляд, представляет собой более емкое понятие, чем краткость или простота), *красота* (что, скорее всего, отражает свойства образности и выразительности), а также *эффективность*.

Характеристики речи в значительной мере взаимосвязаны. Так, правильность иногда трактуется как базовое качество речи, обеспечивающее придание речи других, более сложных качеств, таких как выразительность, богатство и логичность [2]. Другие же авторы считают, что правильность речи определяется только лингвистическими знаниями и навыками, в то время как ясность, красота и уместность связаны с логикой, психологией, эстетикой и этикой [4].

Однако логика необязательно предполагает выразительность или экономность. В свою очередь высказывание может быть выразительным, но нелогичным и неточным или логичным и выразительным, но неэкономным.

Поэтому цель данной статьи состоит в том, чтобы определить соотношение следующих характеристик: «*эффективность*», «*правильность*», «*уместность*», «*достаточность*», «*точность*», «*выразительность*» и «*экономность*». Из них «*эффективность*» — основная характеристика, означающая, что высказывание достигло намеченной цели. Остальные же характеристики могут способствовать эффективности общения. Мы исходим из гипотезы, что некоторые из них неотъемлемы от эффективного общения в любой ситуации; другие же необходимы в одних типах ситуаций и факультативны в других.

Под «*правильностью*» мы понимаем не только лексико-грамматическую норму, но и узуз, то есть идиоматичность высказываний. Мы специально обходим молчанием ряд проблем, которые, при всей их важности, лишь косвенно связаны с задачей данной статьи. Например, считать ли «правильными» структуры, употребляемые лишь в небрежной речи (“*That don’t matter.*” “*Very good honey this!*” «*Вы не видели книгу тут лежала?*»); какие ошибки учащихся можно вообще игнорировать, какие исправлять после высказывания или по ходу высказывания. Однако хотелось бы подчеркнуть, что идиоматичность может быть яркой, образной или, напротив, неза-

метной. Учащиеся легко запоминают броские выражения, но, как правило, проходят мимо частотных структур, которые не обладают образностью и поэтому не откладываются в сознании. Отсюда тенденция строить высказывание по привычным нормам родного языка: *"I will come only at five"* вместо *"I won't come until five"*. Иногда даже для выпускника языкового вуза может стать открытием, что значение «уже» в структуре «Я уже пять лет преподаю» передается не как *"already"*, а как *"now"*, а во фразе «Теперь, когда мы снова вместе, ...» «когда» передается как *"that"*. Обучение такой «неприметной» идиоматичности требует специальной системы заданий, связанных с сопоставлением и анализом.

Больше всего с «эффективностью» речевого общения связан такой аспект «правильности» речи, как соответствие узусу, то есть нормам употребления языка в данной коммуникативной ситуации. Здесь следует учитывать следующие факторы общения:

— социальный ранг коммуникантов: например, школьник, как правило, не говорит «Привет!» при встрече с директором школы;

— степень официальности общения (отменяя в дождливое утро запланированную поездку за город, мы не скажем *"I suggest that the trip be postponed lest we should be exposed to the inclement weather"*);

— особенности культуры носителей языка, классифицирующие ту или иную речевую формулу как приемлемую или неприемлемую.

Здесь мы сталкиваемся с требованиями *"political correctness"*, то есть тактичности в употреблении языка, а эти требования, как известно, подвержены изменениям. Хрестоматийные проблемы — как называть американцев африканского происхождения или людей, имеющих физические и умственные отклонения, чтобы никого не обидеть. Спрашивая у человека средних лет, живы ли еще его родители, предпочтительнее употреблять выражение *"Are your parents still living?"*, а не *"Are they still alive?"*

Под уместностью речевого поведения в широком смысле слова исследователи понимают соответствие структуры и стилистических особенностей речи условиям и задачам общения, содержанию выражаемой информации, избранному жанру и стилю изложения, индивидуальным особенностям автора и адресата. Ученые выделяют уместность стилевую, контекстуальную, ситуативную и личностно-психологическую [1]. В более узком смысле слова требование «уместности» речевого поведения, как и требование «правильности речи», связано с тактичностью, но не в плане выбора языковых единиц, а в плане самого речевого поступка. Например, неуместны нетактичные вопросы (*"personal questions"*) или подробный отчет о своем самочувствии в ответ на приветствие *"How are you?"* Поэтому при формировании навыков употребления языкового материала преподаватель должен оценивать не только лексико-грамматическую правильность оформления высказывания, но и соответствие требованиям культуры общения. Так, упражняясь в овладении косвенными вопросами, учащиеся могут обмениваться записками с любыми общими или специальными вопросами, чтобы разузнать побольше друг о друге. Студент, получивший ряд записок, может и не знать, кто адресовал ему тот или иной вопрос. Учащийся озвучивает его для всей группы, преобразуя прямой вопрос в косвенный, а затем либо сообщает требуемую информацию, либо отказывается отвечать на нетактичный вопрос. (*"Someone is asking if I have a girlfriend. I'd rather not say whether I have a girlfriend or not. The question is too personal."* *"One of my group-mates wants to know how tall I am. I don't know exactly. About five feet six, I suppose".*)

С другой стороны, «уместность» связана с логикой высказывания. Говорящий должен решить, следует ли ему вдаваться в подробности или достаточно ограничиться констатацией факта (с учетом временных рамок и заинтересованности слуша-

ющего), обязан ли он объяснять, почему он отдает данное распоряжение, согласуются ли аргументы в полемическом высказывании с избранным коммуникативным намерением и т.д. Например, следующее тренировочное задание учит соотносить аргументы с коммуникативным намерением: «Подберите аргументы, которые убедили бы слушающего не приобретать автомобиль. Придерживайтесь одного из трех предложенных намерений. Расположите аргументы по степени их важности и придумайте еще несколько убедительных доводов, не выходя за рамки избранной стратегии воздействия на слушающего».

Зачин, отражающий цель говорящего	Продолжение, отражающее коммуникативное намерение говорящего	Возможные аргументы
I don't recommend you (= I don't think you ought) to buy a car.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Statistically, car owners live shorter lives. 2. You can hardly afford it. 3. It isn't at all as time-saving as it seems to be! 	<ul style="list-style-type: none"> • The money can get your son through college. • There are so many traffic jams downtown! • You'll make a very careless driver. • It'll be months before you pass your driving test. • Petrol is going up all the time. • You'll forget how to walk. • The traffic police will keep fining you for every little driving offence. • It means saving up a lot and doing without the small luxuries the family is used to. • You'll spend hours trying to repair it yourself. • Spare parts will cost you a pretty penny. ...etc.

«Достаточность» отражает количественную сторону эффективности, однако она не связана непосредственно с длиной высказывания. Понятие «достаточности» означает, что в высказывании представлены все признаки объекта, существенные для реализации замысла. Так, если объектом высказывания являются неудобства, связанные с приобретением автомобиля, то существенными признаками могут стать отсутствие или отдаленность гаража, трудности парковки, проблемы ремонта и т.д. Иногда достаточно одного признака — тем самым мы подчеркиваем, что остальные не имеют значения. Поэтому минимальное высказывание длиной в предложение может быть вполне достаточным для осуществления коммуникативного намерения.

«Точность», во-первых, предполагает эксплицитность, то есть словесную выраженность всех существенных компонентов смысла. Точность подразумевает завершенность высказывания, а также логическую связность его частей, если оно больше, чем предложение. Точность предполагает тщательность оформления, то есть подбор лексических и грамматических средств, наиболее ясно передающих мысль говорящего. Точность означает и определенность, отсутствие двусмысленности: сообщение должно быть прозрачным для слушателя. Если же говорящий намеренно говорит уклончиво, то высказывание может достичь или не достичь цели, то есть быть эффективным или неэффективным, но точным оно в любом случае не будет. Говорящий не должен отклоняться от цели высказывания. Точность требует достаточной развернутости (например, дефиниция должна быть достаточно полной, чтобы быть однозначной) и в то же время экономии языковых средств. В этом последнем аспекте точность связана с экономностью, то есть отсутствием избыточной информации. Однако точное выражение мысли не всегда экономно: оно может требовать деталь-

ного перечисления характеристик объекта.

Высказывание может быть точным, но не эффективным, если говорящему не удастся пробудить желаемую эмоциональную реакцию у слушателя. И напротив, высказывание может быть эффективным и при отсутствии точности. Например, успешным приемом может быть нарочитая неоднозначность высказывания. Когда реклама утверждает, что некое новое средство — «блестящая защита для вашей обуви», высказывание становится эффективным именно благодаря двусмысленности: «блестящий» одновременно означает «наводящий глянец» и «высококачественный». Приглашая потенциального покупателя автомобиля попробовать, как удобны тормоза, реклама напоминает: “*Sometimes, even in the best friendships, you have to put your foot down*”. Здесь также актуализируется двойное значение: «*поставить ногу на тормоз*» и «*настоять на своем*». Другой эффективный прием, противоречащий требованию точности, — это умолчание: “*If they find you cheating at the exam...*”. Отсутствие синтаксической завершенности усиливает эмоциональное впечатление страха перед возможными последствиями. Таким образом, студентам могут предлагаться задания в сокращении высказываний за счет приема умолчания, в уточнении смысла неоднозначных высказываний, в различении между преднамеренной неоднозначностью (игра слов) и непреднамеренной. В последнем случае предлагается объяснить, почему высказывание звучит нелепо, и устранить стилистическую ошибку (“*He killed the man with a stick.*” “*We had received the documents for the goods which had been sent to us a month ago.*” “*We had people for supper.*”)

Точность как эксплицитность означает, что смысл сообщения должен быть прозрачен для слушающего. С другой стороны, ясность высказывания вовсе не означает “*calling a spade a spade*”. Поэтому говорящий подчас специально жертвует эксплицитностью, если его намерение состоит в том, чтобы дать слушающему намек вместо того, чтобы называть вещи своими именами. Так, в романе Дж. Голсуорси «Собственник», Джолион Форсайт был бы не прочь купить дом, который его племяннику теперь вряд ли понадобится. Однако прямо высказать свое желание Джеймсу, отцу Сомса, он считает нетактичным, и оно проходит в подтексте: “*If he (Bossinney) goes bankrupt, the ‘man of property’ — that is, Soames, will be out of pocket. Now what I was thinking was this: if he’s not going to live there -*”.

Таким образом, для обучения иноязычному общению вполне верен один из постулатов теории перевода, гласящий, что термин «сообщение» совпадает «не с текстом вообще, а с той информацией, которая предназначена для передачи. Если вы попросили у своего приятеля, студента, одолжить некоторую сумму денег, а он вам отвечает, что только завтра получит стипендию, то сообщение в этом случае будет заключаться не в дне выдачи стипендии, а просто в том факте, что у него сейчас нет денег ... Таким образом, термин «сообщение» не есть текст, воспринятый нами, а информация, которую может извлечь только конкретный адресат, знакомый с создавшейся ситуацией» [3. С. 144). Итак, под «эксплицитностью» мы будем понимать прозрачность сообщения для конкретного адресата. Существенный компонент смысла («*не могу дать взаймы*») внешне выражен, но не путем прямой номинации, а через ситуацию, понятную обоим собеседникам.

«Выразительность», или «экспрессивность» — одна из важнейших характеристик любого высказывания. Выразительность сродни точности, только точность здесь достигается иными средствами и имеет цель воздействовать на эмоциональную, а не рациональную сторону восприятия. Чем сильнее это воздействие (если оно запланировано), тем эффективнее высказывание. Является ли «выразительность» неотъемлемой характеристикой «эффективности» зависит от того, как трактовать «выразительность». Если под «экспрессивностью» понимать обязательное наличие эмотивной лексики, синонимов или антонимов, тропов и фигур речи, то «экспрес-

сивность» — категория факультативная. Ведь выразительность может достигаться и за счет отбора и организации фактов, которые сами по себе лишены эмотивности. Так, С. Хайакава приводит пример газетного сообщения о несчастном случае на дороге.

“One victim, Alex Kuzma, 63, of 808 North Maplewood Avenue, was hit with such impact that his right forearm was carried off on the car of the hit-run motorist who struck him. Kuzma was struck Sunday as he crossed Chicago Avenue at Campbell Avenue. Witnesses saw the car slow down, douse its headlights and speed away. After searching futilely for the dead man’s missing arm, police expressed belief that it must have lodged in some section of the speeding auto”.

С. Хайакава пишет, что мало кто из читателей не будет потрясен этим сообщением, хотя здесь нет ни одного тропа или фигуры речи, специально рассчитанных на эффект. «Факты сами по себе могут быть эффективными, особенно на низших уровнях абстракции» [5. С. 83]. Под более низкими уровнями абстракции С. Хайакава понимает более конкретные детали. Так, по его мнению, можно сделать высказывание еще более выразительным, если упомянуть *“the blood on the victim’s face, the torn clothing, the torn ligaments hanging out of the remaining stump of his arm...”* Вместо того, чтобы прямо говорить читателю *“What a ghastly accident!”*, мы заставляем самого читателя сказать это. Таким образом, автор заставляет читателя делать выводы и тем самым участвовать в акте коммуникации.

Более того, иногда автор нарочито монотонен, и сама монотонность является стилистическим приемом, обеспечивающим экспрессивность. Так, следующий отрывок, если читать его вне контекста всего рассказа, раздражает нарочитыми повторами:

*“She liked to read in the evening before dinner and she **drank** Scotch and soda while she read. By dinner she was fairly **drunk** and after a bottle of wine at dinner she was usually **drunk** enough to sleep.*

*That was before the **lovers**. After she had the **lovers** she did not **drink** so much because she did not have to be **drunk** to sleep. But the **lovers** bored her. She had been married to a man who had never **bored** her and these people **bored** her very much”* (E. Hemingway. The Snows of Kilimanjaro”).

В данном случае сама форма становится значимым содержанием: повторы, при полном отсутствии других выразительных средств, призваны подчеркнуть монотонность существования героини. Они делают текст экспрессивным и повышают его эффективность.

Если выразительность рассматривать как использование средств, обеспечивающих эмоциональное воздействие на реципиента в соответствии с целью высказывания, то в таком понимании экспрессивность становится неотъемлемым компонентом эффективности, но лишь в тех случаях, когда замысел говорящего не ограничивается чисто практическим сообщением, прямым побуждением к действию. Эффективность высказывания во многом зависит от коммуникативной ситуации, поэтому не слишком точное и маловыразительное высказывание в некоторых случаях может быть достаточно эффективным.

Так, характеризуя человека как *“unpleasant”*, можно достичь цели — избежать его общества: *“I’d rather not send her an invitation — she is such an unpleasant woman!”* Но характеристика *“unpleasant”*, при всей ее емкости, крайне неточна и маловыразительна. Подобные характеристики уместны в тех ситуациях, где говорящий может позволить себе быть субъективным. Однако если человек характеризуется в иной ситуации и с иной целью (например, если обсуждается его кандидатура на вакантную должность), говорящий не имеет права ограничиться чисто субъективным мнением — он обязан доказать справедливость своих суждений. Иными словами, от общего описания как основной формы выражения мыслей он обязан перейти к объ-

яснению путем описания или к доказательству справедливости постулата. Соответственно, он обязан изменить и точку зрения как мнение. Мы имеем в виду не его отношение к объекту высказывания, а переход от субъективной точки зрения с эмоциональной окраской к объективным фактам (“*no professional experience*”) или к относительно объективным (“*did exceptionally well at the university*”), то есть требующим уточнения (напр.: “*had a GPA of 3.6*”. Примечание: “*GPA*” = “*general point average*”. Студент набрал 3,6 балла из 4,0 возможных, что является очень высоким показателем).

«Экономность» предполагает сжатость высказывания, его емкость (то есть информационную насыщенность), отсутствие избыточности. Она особенно важна в ситуациях, связанных с ограничением временных параметров (переговоры по междугородному телефону, учет регламента при выступлении на конференции и т.п.) Гипотетически можно утверждать, что это свойство более важно в таких формах, как полемика и особенно объяснение, и менее значимо для эффективности описания или повествования.

Интересно отметить, что «экономность», с одной стороны, противоречит «выразительности», а с другой стороны, они могут усиливать друг друга. Их противостояние заключается в том, что нередко высказывание выигрывает в эффективности за счет избыточности информации, например, при повторе нарастающих по интенсивности синонимов (эффект градации): “*I felt defeated, crushed, wiped out*”. С другой стороны, выразительность связана с поиском точного слова, сжатой фразы, меткой аналогии и т.п., которые могли бы вместить максимум смысла. (Пример сжатия исходной фразы: “*Dickens’ characters, which can be counted by the hundred* → *Dickens’s innumerable characters.*”). В поэзии сочетание «экономности» и «выразительности» наиболее проявляется в форме трехстиший (хайку), а в разговорной речи — в использовании сленга или метафорических пословиц, то есть за счет создания емкого образа. Вероятно, можно сказать, что такой атрибут «экономности» как отсутствие избыточности противопоставляет «экономность» и «выразительность», а такое ее свойство как емкость, напротив, сближает «экономность» и «экспрессивность».

При обучении говорению на иностранном языке важно учить и компрессии как сжатию исходного сообщения, и выбору наиболее емкой лексической единицы из ряда, и подбору выразительной аналогии. С другой стороны, обучающиеся должны уметь пользоваться избыточностью, например, давать синонимические повторы там, где они будут способствовать созданию требуемого эффекта, — допустим, в ситуации, когда собеседник вас не понимает: “*He has few verbal inhibitions. I mean, he is not above using profanity, — that is, he sometimes uses foul language*”. Не менее важно учить студентов пользоваться избыточностью для создания эффекта градации, то есть нарастания интенсивности качества (“*She is beautiful, irresistible, the very vision of loveliness!*”). И, безусловно, обучение говорению на иностранном языке должно включать использование основных тропов (метафора, художественное сравнение, аллюзия, ирония, эпитет) и фигур речи (риторический вопрос, параллельные конструкции, антитеза, умолчание и пр.) в соответствии с замыслом планируемого высказывания.

Итак, «эффективность» можно рассматривать как термин, в известной степени вбирающий в себя все остальные. «Эффективность» обязательно предполагает «уместность», «достаточность», а также ту степень «правильности», которая обеспечивает успешность достижения цели. Что же касается «точности», «выразительности» и «экономности», то они обеспечивают успешность избранной стратегии в зависимости от замысла говорящего и в той мере, в какой они согласуются друг с другом. Поэтому «точность», «выразительность» и «экономность» можно считать важными, но все же факультативными характеристиками сообщения, достигшего цели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И WEB-РЕСУРСОВ

1. Головин Б.Н. Основы культуры речи. <http://www.mediaterra.ru/rhetoric/02.htm>.
2. Качества хорошей речи. <http://www.mediaterra.ru/rhetoric/02.-5.htm>.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. М.: Готика, 1999.
4. Хазагеров Т., Ширина Л. Место риторики в ряду лингвистических дисциплин. http://www.regla.rsu.ru/n54./rus.54_1.htm.
5. Hayakawa S.I. Language in Thought and Action. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1976.

А.А. Куличков

К вопросу о прагматической адаптации в процессе перевода

В статье делается попытка очертить проблемное поле исследования в области прагматики перевода, а также предложить некоторые приемы, которые позволяют учесть особенности иноязычного реципиента при переводе произведений детской литературы.

Способностью оказывать на реципиента определенное *прагматическое воздействие* (иначе: коммуникативный эффект) обладает любое высказывание. Всякий текст содержит некоторое сообщение, передаваемое от источника к реципиенту, какие-то сведения, которые должны быть извлечены из сообщения реципиентом. Воспринимая полученную информацию, реципиент тем самым вступает в определенные личностные отношения с текстом, называемые *прагматическими отношениями*. Такие отношения имеют различный характер. Они могут быть преимущественно интеллектуальными, когда текст служит для реципиента лишь источником сведений о каких-то фактах и событиях, его лично не касающихся и не представляющих для него большого интереса. В то же время полученная информация может оказать на реципиента и более глубокое воздействие. Она может затронуть его чувства, вызвать определенную эмоциональную реакцию, побудить к действиям. Способность текста производить подобный коммуникативный эффект, вызывать у реципиента прагматические отношения к сообщаемому, иначе говоря, осуществлять *прагматическое воздействие* на получателя информации, называется *прагматическим потенциалом (ПП) текста* [8. С. 139].

Несмотря на то, что прагмалингвистика имеет давнюю и насыщенную историю как у нас в стране, так и за рубежом, понятие «прагматический потенциал текста» нуждается в уточнении. Неясно, в частности, как соотносятся между собой понятия «коммуникативный потенциал», «коммуникативно-прагматический потенциал», «стилистический потенциал», «прагматическая установка текста», «прагматическое значение», «прагматическая ценность» и т.д. Разработка теории ПП должна обязательно включать исследование его структуры, разработку объективных способов его измерения, а также детальный анализ соотношения факторов, определяющих особенности прагматического значения и прагматической ценности высказывания в разных контекстах.

В ряде случаев эквивалентное воспроизведение семантики оригинала обеспечивает и передачу в переводе прагматического потенциала. Однако принадлежность реципиента перевода к иному языковому коллективу, к иной культуре нередко приводит к тому, что семантически эквивалентный перевод оказывается прагматически неадекватным. В этом случае переводчику приходится прибегать к *прагматической адаптации* (ПА) перевода.

Трудности с описанием и анализом прагматического потенциала текста объясняют тот факт, что понятие *прагматической адаптации* остается до конца не определенным. Обратимся к толковым переводческим словарям. В.Н. Комиссаров дает следующее определение: «*Прагматическая адаптация перевода* — изменения, вносимые в текст перевода с целью добиться необходимой реакции со стороны конкретного Рецептора перевода» [7. С. 249]. В «Толковом переводческом словаре» Л.Л. Нелюбина дано следующее определение: «*Прагматическая адаптация* — 1. Преобразование исходного текста с учетом информационного запаса получателя. 2. Преобразование исходного высказывания с учетом передачи его *прагматического значения*» [10. С. 163].

Как видно, ведущие теоретики перевода не только по-разному представляют себе объект ПА, но и даже ее цель. Обращает на себя внимание прежде всего отсутствие предлога между словами «адаптация» и «перевод» в определении В.Н. Комиссарова. В первом варианте данная статья также называлась «К вопросу о *прагматической адаптации перевода*». Однако отсутствие предлога или предлог «при» указывает на то, что ПА сопутствует процессу перевода, предшествует ему или следует за ним. Самоанализ процесса перевода произведений детской литературы и опыта других переводчиков заставил нас поменять название на «К вопросу о прагматической адаптации *в процессе перевода*». Предлог «в» говорит о том, что ПА является неотъемлемой частью процесса перевода.

В связи с определением понятия ПА возникают, в частности, такие вопросы: является ли ПА частью процесса перевода, или она предшествует ему или следует за ним? Бывает ли прагматическая адаптация без перевода, и бывает ли перевод без элементов прагматической адаптации? Достижима ли полная прагматическая эквивалентность? Где граница прагматической адаптации? Где кончается перевод и начинаются другие виды языкового посредничества? На каких принципах должна осуществляться прагматическая адаптация, чтобы не превратиться в псевдоадаптацию?

Рабочим определением ПА, на наш взгляд, может служить следующее: «*Прагматическая адаптация* есть система переводческих приемов, обусловленная особенностями реципиента перевода и имеющая своей целью обеспечить такой коммуникативный эффект текста перевода, который был бы подобен коммуникативному эффекту оригинала».

Уже на начальном этапе исследования представляется возможным выделить некоторые принципы осуществления ПА, которые являются следствием основного свойства ПП. Носителем прагматического потенциала является весь текст, поэтому главными принципами осуществления ПА, должны быть *системность* и *равномерность*.

Под *системностью* в данном случае имеется в виду взаимообусловленность всех переводческих приемов. Под *равномерностью прагматической адаптации* понимается применение аналогичных приемов к языковым единицам одного статуса и уровня, а также одинаковая «глубина» или мера переводческих трансформаций.

Эти принципы можно проиллюстрировать на материале переводов имен сказочных персонажей. В литературных произведениях, особенно в детских, встречается немало реальных и вымышленных имен собственных. Они не только выполняют функции наименования, названия существа или объекта, но и являются теми немногими словами, сама форма которых указывает на национальную принадлежность наименованного предмета мысли.

Творчество в передаче имен собственных начинается в тот момент, когда переводчик сталкивается с так называемыми смысловыми (значащими, значимыми, «говорящими», номинативно-характеристическими) именами и прозвищами. Как правило, детская литература богата такого рода именами, так как одна из ее основных задач — развитие воображения детского читателя. Тогда же возникает и переводческая проблема, связанная с анализом сущности и функции значимых имен в тексте

и способом их передачи при переводе. В детской литературе используются все виды имен собственных. Это могут быть обычные «естественные» имена, которые перенесены автором в литературные произведения (*Klaus* — Клаус, *Violet* — Вайолет, профессор Семин — *Professor Semin*). Такие имена переводятся методом калькирования и не представляют никакой переводческой проблемы. Вторую группу составляют те книжные имена, которые совмещают в себе характеристики собственного и нарицательного имен. Они выполняют в речи функцию как называющего знака, так и означающего, ибо они не только указывают на объект мысли, но и характеризуют его обычно с иронической или сатирической точки зрения. Смысловое имя — это своеобразный троп, равнозначный в известной степени метафоре и сравнению и используемый в стилистических целях для характеристики персонажа или социальной среды [4. С. 161]. Смысловые имена придумываются автором, преследующим определенные цели и опирающимся в своем словотворчестве на существующие в ономастике традиции и модели.

Русский язык открывает исключительно богатые возможности для придумывания смысловых фамилий благодаря обилию словообразовательных моделей и тематическому разнообразию лексических значений основ собственных имен. Тематические основы личных имен и прозвищ во многих европейских языках группируются по следующим семантическим признакам [13. С. 30—31]: обстоятельства рождения и семейные отношения (Подкидыш), внешний вид (Худыш, Пушок, Винни Пух), особенности и черты характера (галчонок Хватайка, почтальон Печкин, Матроскин, Незнайка, Красная Шапочка), социально-экономическое положение (Шарик, граф Олаф), происхождение (Русак, Ненаш), фауна и флора (братец Лис, Карась, Волк), вещи и предметы (*Sunny* — Солнышко, инженер Тяпкин). Транскрибирование или транслитерация смысловых имен приведет к полной потере прагматического потенциала. При передаче имен, кличек и фамилий многочисленных персонажей сказки Э. Успенского «Дядя Федор, пес и кот» мы старались подобрать в английском языке номинанты, близкие по семантике и стилистической окраске. Это особенно важно при переводе кличек кота Матроскина, так как они рассказывают о непростом жизненном пути этого персонажа:

<p>— И Барси́ком меня звали, и Пуш-ком, и Оболтусом. И даже Кис Кисычем я был. Только мне все это не нравится. Я хочу фамилию иметь.</p> <p>— Какою?</p> <p>— Какую-нибудь серьезную. Морскую фамилию. Я же из морских котов. Из корабельных. У меня и бабушка и дедушка на кораблях плавали с матросами. И меня тоже в море тянет. Очень я по океанам тоскую. Только я воды боюсь.</p> <p>— А давай мы дадим тебе фамилию Матроскин, — говорит дядя Федор. — И с котами связано, и что-то морское есть в этой фамилии.</p> <p>— Да, морское здесь есть, — соглашается кот, — это верно. А чем же это с котами связано?</p> <p>— Не знаю, — говорит дядя Федор. — Может быть, тем, что коты полосатые и матросы тоже. У них тельняшки такие [12. С. 9—10].</p>	<p>“I’ve been called Tom Cat and Fluff Ball and Bummer. I’ve even been known as Mr. Pussman. But none of them suits my fancy. I need a new name.”</p> <p>“Like what?”</p> <p>“Something dignified. And something to do with the sea. I am a sea cat. A shipborne one. My grandmother and grandfather were ship cats. I’d give anything to set sail. I miss the sea greatly and if I weren’t afraid of water, I’d...”</p> <p>“I believe we can call you Tabby Sail-orcat,” said Uncle Theodore. “It’s a fine name for you. It has something of a cat and something seagoing in it.”</p> <p>“Yes, it does!» the cat agreed. “But I don’t see anything of a cat in it.”</p> <p>“Why?” Uncle Theodore said. “Cats have stripes like sailors’ striped vests.”</p>
--	--

Следуя принципу равномерности ПА, для передачи всех смысловых имен мы использовали лексико-семантические замены. При этом самая распространенная в русском языке кошачья кличка «Барсик» заменяется на имеющую такой же статус в английском языке кличку «Tom Cat». «Кис Кисыч» мы перевели как «Mr. Pussman», используя прием компенсации. Отчество «Кисыч» в русском варианте придает коту важность и говорит об определенном интеллекте и уважении к нему, следовательно, необходимо сохранить это эмотивное значение в ПА, что мы и сделали, добавив «man» и «Mr» к фамилии. Сложнее обстоит дело при переводе имени «Матроскин», так как реалия *матроска* (полосатая одежда моряка) отсутствует в английском языке. Также контекст требует сохранения в имени кота элемента «полосатости» и «морской одежды», что мы и сделали, дав персонажу имя Tabby, что по-английски значит полосатая кошка, и фамилию Sailorcat. Принцип равномерности не позволил нам транскрибировать имя Федор в переводе, что превратило бы этого персонажа в «иностранца» среди остальных, поэтому мы поменяли его на Theodore, что придало мальчику еще больше взрослости.

Очевидно, что соблюдение принципов *системности* и *равномерности* возможно только при последовательной реализации переводчиком четкой стратегии. С точки зрения сохранения прагматического потенциала текста, на наш взгляд, логично выделить как минимум две переводческие стратегии. Это является следствием некоторых особенностей прагматического потенциала текста. Прагматика как отношение между знаком и участниками коммуникации всегда имеет двустороннюю структуру, так как знак оказывается обращенным и к отправителю сообщения, и к получателю. В переводе, где появляются новые участники коммуникации (переводчик и получатель переведенного сообщения), структура прагматических отношений знака становится более сложной. Переводчик сам становится отправителем, автором сообщения, адресованного «своему» получателю, отличающемуся от получателя оригинального речевого произведения этнически, культурно, часто исторически. Переводчик оказывается перед выбором: либо ориентироваться на исходное речевое произведение и его автора, отождествив себя с ним и «своего» получателя с получателем оригинального произведения, и пытаться вызвать у «своего» получателя аналогичный коммуникативный эффект, то есть осуществить прагматическое уподобление переводимого текста оригинальному, либо ориентироваться только на «своего» получателя, стремясь создать тот коммуникативный эффект, который предлагает новая коммуникативная ситуация [5. С. 394].

В зарубежной литературе по теории и практике перевода принято говорить о двух стратегиях «foreignising» and «domesticating» (см., например, статью британского лингвиста Р. Джоунза о его работе над переводом «Старосветских помещиков» Гоголя [15]). Вероятно, они соответствуют вышеописанным стратегиям. Однако с полной уверенностью утверждать это мы не можем, так как четкого определения и детального описания принципов ни одной, ни другой переводческой стратегии в трудах зарубежных лингвистов мы пока не нашли. Кроме того, нам пока не удалось выработать приемлемых эквивалентов этих терминов в русском языке.

Как отмечает в одной из своих статей Т.А. Казакова, стратегия «foreignising» получила свое распространение в русских переводах английской классики. В этом случае переводчик будет подстраиваться под исходную культуру, внося в переводной текст большой объем «иностранности» компонентов, например, транслитераций, лексического и семантического калькирования, синтаксических подобиий и т.п. Такое «подчинение» переводчика исходному тексту порождает предложения, отмеченные налетом иностранности в такой степени, что иногда они становятся нечитабельными для среднего носителя языка: «*Это сквайр, сэръ, который живет в Тревор-мэншинз и ходит по вечерам в Пеггльхэм играть в бридж с викарием Гейтсом*» [7].

Остановимся подробнее на возможностях использования второй из выше-обозначенных стратегий. Перевод детской художественной литературы является наиболее частым случаем использования прагматической адаптации подобного типа. Особенностью ребенка как реципиента художественного произведения иностранного автора является ограниченность информационного запаса даже по сравнению со средним носителем языка. Специфика читательской деятельности любого человека заключается в том, что она связана с эмоциональным восприятием текста. У ребенка же отношения к тексту носят преимущественно эмоциональный характер, который зачастую доминирует над интеллектуальным. Поэтому при работе над переводами популярных детских писателей Э. Успенского и Л. Сникет мы старались сделать акцент на сохранении эмоционального потенциала их произведений и одновременно приблизить их к юному читателю, адаптируя языковые единицы с культурным компонентом значения. Чаще всего нам приходилось прибегать к комплексным заменам, отыскивая в фоновых знаниях ребенка единицы со сходным статусом. Это приводило к значительным отступлениям от текста оригинала:

<p>— Это индейская национальная изба, — говорит пес. — «Фигвам» называется.</p> <p>Тогда кот про Шарика сказал:</p> <p>— Мы его на помойке нашли. Отмыли, отчистили от очистков, а он нам фигвамы рисует. Лучше бы дядя Федор черепаху завел в коробочке.</p> <p>— А это потому фигвамы, — объясняет Шарик, — что мне жалко елки рубить. Они такие красивые.</p> <p>— А ты не о красоте думай, — кричит кот, — а о том, что они бесплатные! Сейчас, между прочим, пятилетка экономии. Все бесплатное в цене.</p> <p>И он все время ворчал:</p> <p>— Он о красоте заботится. А о нас кто позаботится — Антон Павлович Чехов?</p> <p>Печкин спрашивает:</p> <p>— Разрешите узнать, а кто такой будет Антон Павлович Чехов?</p> <p>— Не знаю! — отвечает кот. — Только так пароход назывался, на котором моя бабушка плавала.</p> <p>— Наверно, он был хороший человек, — говорит Шарик, — раз его именем пароход назвали. И он не стал бы елки рубить [12. С. 114].</p>	<p>“This is an Australian barracuda,” said the dog. “It’s called a snook.”</p> <p>“We found him in the gutters,” the cat said about Fidog. “We washed him up, dried him and he is drawing snooks at us. I’d rather Uncle Theodore had taken a tortoise in a box.”</p> <p>“I’m drawing snooks at you,” Fidog explained. “Because I want to take care of fir-trees. They are so beautiful. I think, to take care of them is our duty!”</p> <p>“What duty are you speaking about?” cried the cat. “We cut fir-trees and we get them for free! That’s what you should care about! Everything free of charge is priceless nowadays!”</p> <p>“To take care of them is our duty!” the cat kept grumbling. “Whose duty is to take care of us, I wonder? Nelson’s?”</p> <p>“Who will it be, this Nelson?” asked the postmaster.</p> <p>“I don’t have the slightest idea!” answered the cat. “That’s the name of the steamer my grandmother used to sail on.”</p> <p>“He must have been a nice man,” said Fidog. “If the steamer was named for him. I’m sure he would have never cut fir-trees.”</p>
--	---

Сложная задача сохранения юмора, основанного на игре слов, решается с помощью использования двойного значения слова «snook»: 1) «длинный нос» (насмешливый жест); 2) австралийская барракуда. Аллюзию на известное высказывание А.П. Чехова мы заменили аллюзией на не менее часто цитируемую фразу адмирала Нельсона: «England expects every man to do his duty», что позволило нам остаться в рамках морской тематики, которая доминирует в речи кота Матроскина. Как видно из примера, использование комплексных замен, основанных на фоновых знаниях и ассоциациях иноязычного реципиента, является основным способом сохранения прагматического потенциала оригинала.

Подводя итоги вышесказанному, еще раз остановимся на перспективах данного исследования. Прежде всего, требуют уточнения следующие понятия: прагматический потенциал, прагматическая адаптация. Должны быть выделены или разработаны принципы и процедура осуществления ПА, проанализированы особенности ПА при переводе текстов разных стилей и жанров, для разных реципиентов.

Актуальность намеченного исследования заключается в том, что оно может способствовать наметившейся в последнее десятилетие смене парадигм в теории перевода [9. С. 50]. На наш взгляд, сопоставительная парадигма обрекает построенную в ее рамках теорию на роль вечно идущей «в хвосте» практики перевода. Дело в том, что сопоставительная парадигма исходит из презумпции эквивалентности текста оригинала, то есть эквивалентность текстов постулируется, но не проблематизируется. Такая теория способна лишь регистрировать и систематизировать уже имеющийся переводческий опыт достижения эквивалентности, так никогда и не «забегая» вперед. Поэтому на смену сопоставительной или интерпретативной парадигме приходит деятельностная теория перевода, которая отличается от традиционной трансформационной теории, прежде всего отношением к деятельности и деятелю. Перевод не сводится к оптимизации системы поиска трансформаций и замен, то есть к манипуляции различными языковыми средствами, а сам является речевой деятельностью по заданной в оригинале программе. Надеемся, что результатом планируемого исследования станет достаточное количество примеров подобной деятельности, которые будут представлять как научный, так и учебно-методический интерес.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И WEB-РЕСУРСОВ

- 1.Александрова Ю.О. Опущение эмотивности при переводе: интерференция или прагматическая адаптация?: http://www.phil.pu.ru/depts/o2/anglistikaXXI_01/01.htm
- 2.Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.; СПб., 2004.
- 3.Ванников Ю.В. Проблема адекватности перевода. Типы адекватности, виды перевода и переводческой деятельности // Текст и перевод. М., 1988. С. 34—39.
- 4.Виноградов В.С. Введение в переводоведение. М., 2001.
- 5.Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. М., 2004.
- 6.Казакова Т.А. О различии переводческих традиций. http://www.phil.pu.ru/depts/o2/anglistikaXXI_01/17.htm
- 7.Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.
- 8.Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 1999.
- 9.Крюков А.Н. Методологическая рефлексия как вид познавательной деятельности. М., 1998.
- 10.Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М., 2003.
- 11.Тюленев С.В. Теория перевода: Учебное пособие. М., 2004.
- 12.Успенский Э.Н. Дядя Федор, пес и кот: Шесть веселых историй о Простоквашино. М., 2003.
- 13.Чичагова В.К. Из истории имен, отчеств и фамилий. М., 1989.
- 14.Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М., 1973.
- 15.Jones R. Foreignising Translation with Reference to “Starosvetskiye Pomeschiki” by Gogol. Available at http://www.phil.pu.ru/depts/o2/anglistikaXXI_01/17.htm.
- 16.Neubert A. Pragmatische Aspekte der Übersetzung // A. Neubert. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Leipzig, 1968.

Некоторые методические аспекты развития языкового сознания и языковой картины мира

Понятия «языковое мышление», «языковое сознание», «языковая картина мира» являются в современной лингвистике и лингводидактике одними из базовых категорий, на основе которых происходит целое образование и формирование различных подходов в обучении иностранным языкам. В настоящей статье нам хотелось бы проанализировать означенные выше понятия с нетрадиционной точки зрения, которая, на наш взгляд, может и должна найти дальнейшее развитие в лингводидактике.

В нашем анализе вышеназванных понятий и наших дальнейших рассуждений мы исходим из интерпретации языкового знака, изложенной в работах А.Ф. Лосева. Если большинство лингвистов при характеристике знака исходит из формы — его материальности, то А.Ф. Лосев исходит из содержания — сущности знака. Одна из аксиом А.Ф. Лосева — аксиома чистой бессубстратности — гласит: «Всякий знак, всякое обозначенное и всякий акт обозначения возможен только как область чистого смысла, освобождение от всякой материи и какой бы то ни было субстанции» [4. С. 46]. Будучи идеальным, знак должен иметь и своего материального носителя, который, однако, не будет знаком сам (вnezнаковый носитель). Таким носителем языковых знаков будет артикуляционный аппарат человеческой речи. Таким образом, необходимо сразу подчеркнуть, что звуковые и графические комплексы — не есть сами знаки, как это иногда трактуется в лингвистике, а являются лишь материальной — звуковой и графической — оболочкой знака¹.

Языковой знак представляет собой акт человеческого мышления, отражающего собой разнообразные системы смысловых отношений в мире. Но отображенный в сознании разных людей предмет не предстает в нем в своем неизменном виде, а воспроизводится в различных модификациях. И в этом смысле языковой знак представляет собой акт *понимания* той или иной предметности (знак, слово — место встречи познающего и познаваемого). Знак фиксирует собой результат понимания, интерпретации того или иного явления, признаков и сущности этих явлений, их идеи. Знак указывает на смысл какой-либо вещи с точки зрения понимания смысла людьми. Но в знаке не выражаются смысл, сущность вещи как таковые — слово не есть понятие, но есть определенным образом понятая (интерпретированная) и выраженная вещь. И в этом плане знак есть место встречи и «общения» человека (людей) и предметов. Кратким обобщением сказанного может служить следующая формулировка: «Язык есть осуществленное сознание и мышление, а сознание и мышление суть неосуществленный язык, его абстрактная и теоретическая смысловая, обобщенно-смысловая сторона» [4. С. 355].

Языковой знак является стихийным по своему происхождению и функционированию. Преднамеренность, однако, в создании языковых знаков и регулировании их функционирования не исключается, но это не является основой в языке и допускается только в общем русле стихийного функционирования языковых средств. Это положение не означает, что люди в своей речи не контролируют использование язы-

¹ «Позиция А.Ф. Лосева отличается и терминологически, и по существу. Она, можно сказать, противоположна подходу В.М. Солнцева и не совпадает с Соссюром. Если пользоваться общепринятой терминологией, то знак, по Лосеву, — это означаемое, а означающее, являясь средством существования означаемого, само в знак не входит» [9. С. 59].

«Слово выступает для нас как тело знака для концепта или группы концептов, как носитель определенного кванта информации, закрепленного за его оболочкой в акте наречения соответствующего объекта» [3. С. 103].
«Сам по себе носитель значения — это что угодно, только не знак: он представляет собой сочетание звуков, черточек на бумаге, световых вспышек и т.д.» [8. С. 8].

ковых знаков, «все дело заключается в том, что знаки языка, возникнув и функционируя стихийно, употребляются людьми в смутном и почти неразличимом виде, что и заставляет нас говорить в данном случае о стихийности» [4. С. 80].

Но, возникнув однажды в познании действительности, языковые знаки приобретают свою собственную жизнь со своими законами, правилами. Знаки становятся условно самостоятельными, свободными и условно независимыми от мышления и от отраженной в них системы предметных отношений. Уже по своей природе язык приобретает способность быть интерпретатором действительности не только в зависимости от мышления, но и независимо, во-первых, от него самого и, во-вторых, независимо от истинности тех отношений, которые нашли в нем свое отражение. Язык оказывается в состоянии, используя результаты отображения, быть интерпретатором действительности уже в соответствии со своими правилами и законами. Каждый языковой знак существует и функционирует не изолированно, а вместе с другими знаками. В этом плане знак получает свою значимость только в контексте других знаков и представляет собой, таким образом, определенного рода систему смысловых отношений¹.

Знак, взятый в свете своего контекста, есть значение знака. Отличие знака от значения А.Ф. Лосев объясняет следующим образом: «Знак есть нечто более общее и более абстрактное, так что он гораздо меньше осмыслен, чем его конкретное значение. Знак осуществился на каком-то внезнаковом субстрате, и этот внезнаковый субстрат, получивший значение, оказался в смысловом отношении гораздо более богаче самого знака» [4. С. 60]. Свое реальное значение слово обретает только в связи с определенным контекстом, а таких контекстов может быть бесконечное количество. И тогда оттенков значений слов будет столько же, сколько их контекстов. Близкое к этому понимание значения знака — значение как структура знаковой операции — выражалось А.А. Леонтьевым.

Здесь мы подошли к одному из важных пунктов наших рассуждений.

Поскольку каждый знак может иметь бесконечное количество значений, то в этом смысле он может быть символом². В данном случае символ трактуется не в художественном, а в научном плане, где символом является всякая функция, разлагаемая в бесконечный ряд (например, $\sqrt{2}$, $\sqrt{3}$, $\sqrt{5}$ — символы, так как порождают бесконечное количество десятичных знаков). При этом символ какой-либо вещи как ее порождающая модель содержит в себе закон, принцип порождения и смыслового конструирования каждого отдельного явления в их бесконечном ряду. И в этом аспекте мы можем рассматривать в качестве символа все грамматические знаки, поскольку они являют собой закон, принцип смыслового конструирования бесконечного количества предложений³. Различие между знаком и символом заключается при этом в том, что в символе порождающая модель (знак тоже есть порождающая модель) дается максимально интенсивно. И здесь мы сталкиваемся с одним моментом, который представляется нам важным в плане обучения иностранным языкам.

Существует два способа пользования вещью — непосредственно-интуитив-

1 «Можно говорить о том, что в языке все взаимосвязано. Такую связь можно считать всеобщей внутриязыковой связью. Явление всеобщей внутриязыковой связи означает, что каждое языковое явление, будучи само по себе системой определенных элементов, входит в состав другой, более объемной системы, а та, в свою очередь, является частью еще более крупной системы» [12. С. 280].

2 «Символ есть принцип бесконечного становления с указанием всей той закономерности, которой починаются все отдельные точки данного становления» [5. С. 35].
«Иными словами, функция символа состоит как раз в том, чтобы быть телом идеального образа внешней вещи, точнее — закона ее существования, всеобщего» [1. С. 222].

3 «Мы пришли к выводу, что обычное перечисление значений того или иного падежа, которое мы находим в русских или иностранных грамматиках, несравнимо с тем фактическим разнообразием этой падежной семантики, которое мы фактически находим в естественных языках. Перечислить все значения даже какого-нибудь одного падежа нет возможности, как бы далеко ни шли по пути этого перечисления... Значений, например, родительного падежа данного слова столько же, сколько всех контекстов, в которых данное слово употребляется, то есть бесконечность... Мы будем пользоваться для этой непрерывной семантической текучести каким-нибудь специальным термином. Нам представляется подходящим для этого термин «символ»» [4. С. 63].

ный и *мыслительно-дискурсивный*. Функциональность, обобщенность единичных явлений, закономерность соотношения общего и единичного, возможность разложения в бесконечный ряд — все это непосредственно-интуитивно предстает в символе, а мыслительно-дискурсивно — в научном понятии. Поскольку родной язык усваивается людьми произвольно, неосознанно, и он функционирует стихийно, используется людьми в смутном и логически слабо объяснимом виде, то поэтому в данном случае у нас есть основания говорить о непосредственно-интуитивном овладении и пользовании языком. То есть *знаковые средства родного языка* усваиваются и употребляются как *символ*. Иными словами, грамматические и лексические средства как символы (как принципы и закон смыслового конструирования предложения) используются интуитивно. Иностраный же язык, напротив, усваивается в противоположном направлении — произвольно, преднамеренно, через научное объяснение, поэтому изучение и употребление его в речи следует трактовать как мыслительно-дискурсивное. В этой связи не случайно в отношении владения иностранным языком говорят о необходимости развития так называемого «чувства языка». И таким образом возникает вопрос, можно ли в учебных условиях через мыслительно-дискурсивное изучение иностранного языка прийти к непосредственно-интуитивному пользованию им? Если нет, то значит в учебном процессе (в искусственно воссоздаваемых условиях) нельзя прийти к владению иностранным языком на уровне образованного носителя языка. Если да, то при каких условиях, на каком этапе обучения и на каком качественном уровне это достижимо?

Но эта проблема находится в самой непосредственной связи еще с несколькими, которые стоят с ней в одном ряду — изучение нового языка связано с развитием нового языкового сознания, новой языковой личности и формированием новой языковой картины мира.

В лингвистической литературе имеется следующая точка зрения: «В силу *всеобщности* человеческого мышления и *универсальности* механизма познания окружающего мира в *каждом* языке, особенно в его лексическом составе, и мировоззрении носителей языка формируется *определенное* представление о мире» [14. С. 118]. В связи с этим возникает вопрос, почему в каждом языке формируется разное представление о мире, если человеческое мышление характеризуется всеобщностью, а механизм познания — универсальностью?

Говоря о разнообразии языковых картин мира, филологи ссылаются в основном на различие языков в цветообозначении, а также на то, что какие-либо объекты в одном языке могут быть обозначены одним словом, а в другом — несколькими (рус. «рука» — нем. “Arm”, “Hand”). И из этого делается вывод о том, что между миром и человеком какой-либо языковой общности находится язык с особой картиной мира, который и определяет мировидение и миропонимание людей данной общности. Отсюда мы можем заключить, что, определяя номинацию предметов, язык тем самым непосредственно детерминирует возможность выделения людьми (в фило- и онтогенезе) отдельных объектов из общей нерасчлененной массы, вследствие чего и определяет мировидение и мировоззрение людей, использующих данный язык).

К этой проблеме можно подойти сначала с позиции развития и усвоения языка в филогенезе и онтогенезе. Как показывают многочисленные исследования, при развитии и усвоении языка людьми (детьми) обозначению подлежат сначала совокупности предметов и явлений как единые нерасчлененные комплексы, из которых затем в ходе познавательного процесса через непосредственное взаимодействие с предметами уже выделяются и именуется отдельные объекты. При этом слова воспринимаются детьми как неотъемлемые свойства вещей. Дети не усваивают слова, для которых в их реальном практическом опыте еще не существует объектов номинации.

Итак, в этом аспекте язык не определяет мировосприятие людей.

С другой стороны, из того обстоятельства, что в немецком языке есть такие слова, как “Wand” и “Mauer”, которые обозначают разные объекты, а в русском языке им соответствует только одно слово — «стена», нельзя заключить, что русские дети, усваивая родной язык, не отличают стену внутри дома от стены на улице, а немецкие дети (при аналогичном процессе) различают. И если какие-то звукосочетания различных языков обозначают одни и те же нерасчлененные ситуации, без выделения признаков номинации, например «гав-гав» и “wau-wau”, то вряд ли здесь можно говорить о каких-либо языковых картинах мира.

Эту же проблему можно рассмотреть и с позиции номинации. Как говорилось выше, языковой знак представляет собой акт понимания людьми окружающей предметности и фиксирует собой *результат этого понимания*. Иными словами, сначала должно быть то, что подлечит обозначению, а затем следует само означивание — снабжение знаками. Что касается цветообозначения, то наука не свидетельствует о том, что различия в цветообозначении в разных языках отражают, а тем более определяют перцептивные различия носителей данных языков.

Выше уже отмечалось, что, появившись, слова становятся *относительно* независимыми от мышления и от обозначаемой предметности и приобретают способности уже в соответствии со своими правилами и законами определять понимание вновь отображаемых явлений. Таким образом, через словообразование язык имеет возможности в *относительной* степени определять и фиксировать понимание людьми отображаемой действительности (но это опять-таки при условии, что номинация может иметь место лишь при наличии объекта, уже хотя бы в минимальной степени познанного). По данным лингвистов, производная лексика в развитых языках составляет большую часть словарного запаса (более 60 %). Большую роль в образовании новых лексических единиц играет корень слова, именно по корню можно судить об этимологии лексемы¹. Итак, о словообразовании можно говорить в плане синхронии и диахронии.

Исходя из сказанного, а также с учетом определения исконной лексики Е.В. Сидоровым¹, мы приходим к выводу, что слова разных языков (например, немецкого и русского), исторически берущие начало от единого корня, должны считаться однокоренными. Следовательно, однокоренными должны считаться и все лексемы, образованные в историческом развитии от единого корня. И тогда мы можем получить, например, такую ситуацию. Немецкое слово “Berg” (гора) этимологически связано с русским «берег». С “Berg” связан этимологически глагол “bergen” (укрывать, спасать), который, в свою очередь, соотносят с русской лексемой “беречь”. Схематично это можно представить следующим образом:

Berg	берег
bergen	беречь

И тогда логично напрашивается вывод о том, что и в русском языке «берег» и «беречь» должны быть однокоренными словами. Более того, в немецком языке вместе с “Berg”, “bergen” в единую семью слов входят также “Burg” (крепость, замок),

¹ «Среди таких классов морфем, несомненно входящих в лексикон, первое место делят, по-видимому, корни общеупотребительных и частотных слов и *флексии*, то есть употребительные аффиксы» [2. С. 129]. «Что бы там ни говорили языковеды о корне слова, с логической точки зрения это — основной и центральный момент в слове. <...> Этимон — начало и действительно «корень», если хотите. Но жизнь слова только тогда и совершается, когда этот этимон начинает варьировать в своих значениях, приобретая все новые и новые как фонетические, так и семематические формы» [6. С. 38].

¹ «Исконной» считается лексика, возникшая непосредственно в данном языке или унаследованная из более древнего языка-источника. Все слова, воспринятые данным языком извне, относятся к заимствованиям» [12. С. 61].

“Bürger” (гражданин), “Bürgermeister” (бургомистр). И естественным образом возникает вопрос, а не являются ли и в русском языке слова “берег — беречь — бюргер — Петербург — бургомистр” тоже единой семьей слов? А с учетом их исторического развития, может быть, все они считаются однокоренными и исконными для обоих языков?

С другой стороны, в русском языке есть слова «аншлаг, дуршлаг, шлагбаум», являющиеся заимствованиями из немецкого языка. Но немецкие лексемы “Anschlag — Durchschlag — Schlagbaum” представляют собой дериваты от корня “schlag” (удар) и, следовательно, являются однокоренными. Но можно ли считать однокоренными и соответствующие заимствования в русском языке? Если да, то что в таком случае в русском языке означает корень «шлаг»? Даже если определить смысл этого корня в русском языке, он будет явно отличаться от соответствующего аналога в немецком. И таких примеров можно привести много. Но все это к разговору о языковой картине мира. Как говорится, видно невооруженным глазом, что лексические единицы “Anschlag — Durchschlag — Schlagbaum”, изъятые из одной языковой среды и перенесенные в другой социокультурный контекст, не образуют сами по себе той же языковой картины мира, что и в языке-оригинале (в данном случае, в немецком языке), а обозначают просто отдельные феномены. При этом носители русского языка не называют даже и признаков номинации данных явлений. Значит, эти слова в русском языке как звуковые оболочки представляют собой не более чем ярлык обозначаемых реалий и не создают никакой языковой картины мира. Что касается первого примера (Berg — берег), то все рассуждение сводится к вопросу: «О скольких языковых картинах идет или может идти здесь речь — об одной или о двух?». Если об одной, то, естественно, тогда в таких случаях при изучении немецкого языка русскоязычными обучающимися не должна идти речь о формировании новой языковой картины мира.

Характеризуя язык как знаковую систему, А.Ф. Лосев говорит о трех видах бытия — 1) материальном, вещественном; 2) логическом и 3) словесном (языковом). Словесное бытие отличается от логического, мыслительного тем, что оно *не есть воспроизведение* действительности, а представляет собой лишь определенного рода *преломление* этого мышления (отраженных мышлением идей вещей) *в целях понимания* действительности. Но с другой стороны, языковое бытие отличается и от самой действительности тем, что оно не является просто результатом ее механического и буквального воспроизведения, а есть тоже особого рода ее понимание. Но это бытие имеет и свои собственные закономерности. Таким образом, словесное бытие определяется: а) мышлением, б) самой действительностью и той предметностью, которая отображается мышлением, и в) собственными закономерностями. Но помимо мышления как функции мозга, как естественного умственного процесса, присущего всем людям и одинакового для всех людей, в научной литературе указывается о наличии языкового мышления. Особенности языкового мышления определяют и специфику отдельных языков ¹ (это обстоятельство и нам дает основание при обучении иностранным языкам говорить о необходимости развития специфического языкового мышления, соотносимого с каждым иностранным языком) ². Из всего сказанного

¹ «От чистого мышления языковое мышление отличается тем, что оно является каждый раз не чистым мышлением в понятиях, но тем или иным пониманием этого мыслительного процесса, тем или иным его преломлением и конкретизацией, тем или иным его воплощением в целях обозначения вещей и общения между людьми, или, вообще говоря, той или иной его интерпретацией» [4. С. 105—106].

См. также выше о знаке как о понимании, интерпретации сущности явлений, их идеи.

² Ср.: «Проблема учета процессов мышления при обучении иностранным языкам рассматривается в методике обучения иноязычной речи в двух направлениях.

Первое направление связано с тем, что определенная группа психологов и методистов как советских, так и зарубежных полагает необходимым при обучении иностранному языку обучать “иноязычному мышлению”. Эти ученые исходят из того, что мысли в разных языках оформляются по-разному, что система понятий различна, а поэтому различно и мышление. Данное положение нельзя признать правомерным. Дело в том, что мышление, как и язык, не является классовым; в отличие от языка, оно не является и национальным. Мышление — обще-

по данному вопросу можно заключить, что именно развитием языкового мышления определяется формирование отдельными языками специфичной для них языковой картины мира и языкового сознания у людей. При этом языковое мышление и его развитие также подчиняются объективным законам и закономерностям. Им определяются, с одной стороны, языковые категории, присущие многим языкам, а с другой стороны, языковые явления, характеризующие отдельные конкретные языки и определяющие их особенности.

Одна из аксиом А.Ф. Лосева гласит, что всякий знак есть смысловое отражение предмета, и обозначаемым является все, на чем смысловым образом отразился определенный знак. Но обозначению могут подлежать эмоции, переживания, где осмысление присутствует в минимальной степени. С другой стороны, отображение может быть и на уровне предельных обобщений. Простые числа (2, 3, 5) и операции с ними могут обозначаться цифрами, буквами, иероглифами и прочими начертаниями. Но ни различное письменное обозначение, ни различное устное произношение цифр (как в разных языках) не имеет для самих количественных отношений (их содержания) никакого значения. Как бы ни назывались числа 2, 3, 5 и как бы ни обозначалась операция сложения чисел, все равно везде 2 будет пониматься как 2, 3 как 3, а два, сложенное с тремя, даст в итоге пять. Такие математические обозначения ровно ничего не приносят в значение и обозначаемое [4]. Поэтому используемые при этом звуко сочетания вряд ли могут быть интерпретированы в качестве различных языковых картин, они не более чем ярлык к каким-либо явлениям или, может быть, точнее сказать, символ этих явлений (рус. «пять» — нем. “fünf”).

О словесном бытии и о языковой картине мира, на уровне лексики, на наш взгляд, можно говорить в тех случаях, а) если известны признаки номинации какого-либо явления (понимание данного объекта языковым мышлением) и б) если происходит понимание идеи одной вещи через признаки номинации другой вещи, уже обозначенной знаком, то есть снабжение знаком одной вещи осуществляется через языковые знаки для других вещей, не через идеи других вещей, а именно через их языковую интерпретацию. На уровне грамматики языковая картина мира, по нашему мнению, определяется формированием (в отдельных языках своеобразных) грамматических явлений («языковое» понимание, то есть понимание через специфические грамматические категории отраженных в мышлении взаимоотношений между явлениями действительности).

По мере развития языка у него появляются возможности не только определять понимание идеи какого-либо феномена через языковую интерпретацию других явлений, но и определять свои собственные правила их объединения между собой в сложные комплексы — предложения. Сюда можно отнести, например, такие логически не предусматриваемые языковые процессы, как управление глаголов (рус.: «удивляться чему-л.» — нем.: “sich wundern ьber A.”. Если подходить к этому вопросу с позиций логики, то логически удивление может быть связано лишь с предметом удивления, но при этом здесь не мыслится никаких падежей и предлогов.

Говоря далее о языковой картине мира, нам хотелось бы остановиться на одном вопросе, который мы считаем важным для обоснования нашей точки зрения на отбор и организацию лингвистического материала в учебных целях.

Согласно аксиомам специальной информации А.Ф. Лосева, «всякий знак, есть едино-раздельная цельность», то есть «обладает разными частями, элементами, моментами, способными дробиться и варьироваться до бесконечности» [4. С. 47—48], но в то же время связанными между собой и представляющими единое целое — знак. Таким образом, знак (в том числе и языковой) имеет определенную структуру и обязательно является системой определенных смысловых отношений. Всякий знак

ловеческая функция. Поэтому научить новому “иноязычному мышлению” невозможно» [7. С. 31].

получает свою полноценную значимость только в контексте других знаков и определяется своей валентностью, то есть способностью вступать в связь с другими знаками для возникновения более или менее обширных цельностей. При этом считаем необходимым подчеркнуть, что «бесконечная валентность языка есть понятие не количественное, но качественное со всеми вытекающими отсюда последствиями» [4. С. 132].

Язык часто сравнивают с играми и, в частности, с шахматами. Для нас они сейчас представляют интерес с точки зрения проблем шахматного программирования: «Шахматы при всей простоте и определенности своего материала, представляют собой область действительно творческого мышления человека. Специальные исследования показывают, что закономерности решения шахматных задач и закономерности собственно творческих проявлений человеческого интеллекта в чем-то очень существенном близки между собой» [10. С. 161]. В основе шахматного программирования, предложенного М. Ботвинником, лежит понятие «штампа фигуры». «Штамп фигуры» представляет собой таблицу, которая посредством определенного кода дает представление о возможностях фигуры — как она может перемещаться, взаимоотношения с другими фигурами. При самом разнообразном расположении фигур на доске разные фигуры могут иметь совершенно различные возможности.

Из этого для нас следует несколько важных выводов.

1. В идее «штампа фигуры» М. Ботвинник воплотил существенную особенность реальной психической деятельности шахматиста-человека во время игры. При восприятии ситуации он запоминает и анализирует не только то, где стоят фигуры, но и отношения между ними. При таком восприятии и формировании в сознании модели позиции он способен запомнить и воспроизвести достаточно точно большое количество ситуаций. Как показывают психологические исследования, шахматист в различных ситуациях способен находить определенный тип связи между фигурами. Из этого В.Н. Пушкин делает следующее умозаключение: «Это значит, что в его памяти хранятся оперативно-информационные системы, каждая из которых может описать большое число конкретных позиций. Другими словами, в распоряжении шахматиста имеется как бы словарь связей, из которых он черпает то или иное необходимое ему «слово». Каждое из таких слов имеет обобщенный характер» [11. С. 210].

2. «Штамп фигуры» можно рассматривать, таким образом, как обобщенные модели фигур. Они выражают определенные динамические связи фигур между собой на шахматном поле, то есть 1) отношения между собой и 2) отношения к шахматному полю, или к положению на доске, иными словами, к игровой ситуации. «Штамп» есть форма обобщенного бытия фигур в сознании шахматиста, способ их отображения во время игры¹. Главным в игре для шахматиста становится выявление свойств фигур.

3. «Штамп фигур» и их мозаика определяют, с точки зрения М. Ботвинника, реальное соотношение сил в той или иной конкретной позиции [10].

Итак, изложенное дает нам основание для того, чтобы и к языковому знаку, а также к организации лингвистического материала в учебных целях (для творческой познавательной деятельности) тоже подойти с позиции «штампа фигуры». Это положение имеет для нас значение не только в плане организации учебного материала, но и в плане моделирования субъектом тех проблемных ситуаций, которые ему будут предлагаться. Таким образом можно предвидеть реальное решение проблем и речевое поведение субъекта в предлагаемой ситуации.

¹ См. также: «В этой связи немалое значение имеют и работы К.С. Лешли, ясно показавшего, что интеграция является основой серийного порядка в речевом поведении. Он пришел к выводу, что в речевом поведении, рассматриваемом как последовательный (серийный) процесс, задаются генерализованные схемы действия, то есть постоянные модули речевого выражения, которые и определяют последовательность специфических актов (речевых высказываний). <...> Подобная обобщенная схема последовательности есть не что иное, как нетерриторизованная грамматика, регулирующая производство всех лингвистических выражений» [13. С. 348].

Так, например, немецкий глагол “spielen” переводится на русский язык как «играть». Но сравнение даже этих простых лексем с учетом их парадигматических и синтагматических связей показывает, что по своему содержанию они не являются полностью эквивалентными.

Так, русское слово «играть» имеет в своей словообразовательной парадигме такие лексемы, как «выиграть», «проиграть», и последние могут образовать словосочетания с существительным «игра» (выиграть игру, проиграть игру).

Немецкое же “spielen” имеет в своей словообразовательной парадигме в значении «проиграть» глагол “verspielen”, который может встречаться в следующих речевых оборотах: “Geld, (sein) Hab und Gut verspielen”. В сочетании же со словом “Spiel” используются глаголы “gewinnen” и “verlieren”.

Рус.: выиграть игру	—	Нем.: das Spiel gewinnen
проиграть игру	—	das Spiel verlieren

Управление немецкого “spielen (+ Akk.)” совпадает часто с управлением русского глагола «играть»:

Рус.: играть Гамлета/ Бетховена/ Моцарта/ вальс	—	Нем.: Hamlet/ Beethoven/ Mozart/ einen Walzer spielen
---	---	---

Но вместе с тем в аналогичной ситуации, но типичной для спортивных игр (например, для футбола), управления глаголов не совпадают:

Рус.: играть нападающего (нападающим) — Нем.: *als* Stürmer spielen

Не совпадает управление глаголов и в сочетании с какой-либо игрой (Tennis spielen — играть в теннис).

Далее, сам глагол “spielen” и однокоренные с ним слова могут обозначать явления, которые в русском языке не передаются с помощью глагола «играть» и лексем из данной семьи слов. Так, например, немецкому “überspielen” в русском языке соответствует целое словосочетание, которое к игре (в ее обычном понимании) имеет достаточно отдаленное отношение: «переписывать магнитофонную запись с одной кассеты на другую».

Аналогично:

Нем.: Die Handlung spielt — Рус.: Действие происходит

Еще больше несовпадения в содержании лексических единиц с учетом их парадигматических и синтагматических связей можно наблюдать и у других лексем.

Данный пример свидетельствует о том, что «штампы фигур» — «штампы лексем», «штампы языковых знаков» — в различных языках не совпадают, хотя могут обозначать одни и те же явления.

Итак, все изложенное в настоящей статье свидетельствует о том, что использование в методике обучения иностранных языков таких понятий, как «языковое сознание», «языковая картина мира», сопряжено с рядом аспектов, которые как в лингвистике, так и лингводидактике требуют дальнейшего изучения и научного аргументирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
2. Кубрякова Е.С. Введение // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 4—21.
3. Кубрякова Е.С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 82—141.
4. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М.: Изд-во МГУ, 1982.

5. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976.
6. Лосев А.Ф. Философия имени. М.: Изд-во МГУ, 1990.
7. Миролубов А.А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. С. 21—43.
8. Нарский И.С. Проблема значения «значения» в теории познания // Проблемы знака и значения. М.: Изд-во МГУ, 1960. С. 5—55.
9. Полковникова С.А. Учение А.Ф. Лосева о языковом знаке // А.Ф.Лосев и культура XX века: Лосевские чтения. М.: Наука, 1991. С. 157—165.
10. Пушкин В.Н. Психология и кибернетика. М.: Педагогика, 1971.
11. Пушкин В.Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. М.: Политиздат, 1967.
12. Сидоров Е.В., Ширяев А.Ф. Основы теории языка и речи. М.: Военный Краснознаменный институт, 1991.
13. Титоне Р. Некоторые эпистемологические проблемы психолингвистики // Психолингвистика: Сб. ст. М.: Прогресс, 1984. С. 336—353.
14. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 108—141.

Л.М. Притчина

Употребление временных форм в авторской речи (на материале французского языка)

Цель настоящей статьи — проанализировать употребление временных форм французского языка в авторской речи.

Выбор авторской речи в качестве объекта исследования объясняется возросшим в последние годы интересом к изучению функционирования различных языковых единиц в дискурсе.

Дискурс — это «язык в языке», представленный в виде особой социальной данности. Дискурс осуществляется главным образом в текстах, но таких, за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика — в конечном счете — особый мир. Это «возможный (альтернативный) мир». Каждый дискурс — это один из «возможных» миров [3. С. 44].

Дискурс включает в себя как формальные, так и содержательные категории. Дискурс — это связанная последовательность языковых единиц, создаваемая говорящим /пишущим для слушающего/ читающего в определенное время в определенном месте с определенной целью [1. С. 13].

Во многих работах «дискурс» часто противопоставляется понятию «текст» по следующим критериям: функциональность — структурность, динамичность — статичность, актуальность — виртуальность, в соответствии с чем дискурс рассматривается как «процесс», а текст как «продукт». Разграничение понятий «текст» и «дискурс» с позиций когнитивной лингвистики соответствует противопоставлению когнитивной деятельности и ее результата: дискурс — это когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную форму [2]. Текст может трактоваться как дискурс только тогда, когда он реально воспри-

нимается и попадает в сознание воспринимающего его индивида [1. С. 13]. Конечной целью дискурса, таким образом, является его восприятие, понимание.

Авторская речь как одна из разновидностей дискурса представляет особенно-сти в плане грамматики, в частности, в плане употребления временных форм, что особенно характерно для французского языка, имеющего разные временные формы для обозначения действий в прошлом в зависимости от вида коммуникации (устной либо письменной).

Авторская речь всегда обращена к читателю, она ведется от первого лица, что диктует употребление временных форм, близких к диалогическому дискурсу.

Авторская речь ведется в двух планах — настоящем и прошедшем. И в том, и в другом случае употребляемые времена соотносятся с моментом высказывания. Особенностью авторской речи является употребление в прошедшем плане *passif composé* для обозначения последовательности действий, в то время как общепринятой нормой во французском языке для книжно-письменной речи является в данном случае употребление *passif simple*.

Особенности употребления временных форм в авторской речи были выявлены нами в результате анализа произведений современных французских авторов, написанных от первого лица. Наибольший интерес представляет роман М. Кардинал “*La clé sur la porte*” (Ключ в двери) [4]. Автор рассказывает о своих взаимоотношениях с детьми, о поисках взаимопонимания и о проблемах, которые встают перед семьей. Размышления автора чередуются с описанием и повествованием. В данном романе сочетаются два временных плана — план настоящего и план прошедшего. В первом случае все употребляемые времена соотносятся с моментом речи. Так, описание, последовательность действий выражаются *présent*, предшествование — *passif composé* (иногда *passif immédiat*), для обозначения будущего времени используется *futur simple* либо *futur immédiat*, характерное для диалогического дискурса, причем *futur immédiat* — время, характерное для диалогического дискурса, в авторской речи используется довольно часто. Приведем некоторые примеры употребления времен в настоящем плане:

Les années ont passé /1/. Ces enfants sont /2/ maintenant des adolescents; certains ont terminé /3/ leurs études secondaires. Beaucoup ne viennent /4/ pas du lycée. Ce sont /5/ des copains de copains: ils savent /6/ que la maison est /7/ ouverte. Il y en a /8/ qui restent /9/, d’autres qui ne reviennent /10/ plus. La clé est /11/ maintenant sur la porte jour et nuit. Leur présence a bouleversé /12/ ma vie et j’en suis /13/ très heureuse. J’ai /14/ l’impression de vivre plus et mieux. [4. P. 10].

Этот отрывок носит описательный характер — действия 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 (*présent*).

Предшествование выражается *passif composé* — действия 1, 3, 12.

Les “amis” mettent /1/ des disques, il y en a /2/ un très grand nombre, puis ils s’emparent /3/ de bongos, de tablas, de petites cymbales qui traquent /4/ un peu partout et cherchent /5/ un rythme pour accompagner celui du disque...

Cela va durer /6/ jusqu’à six heures du matin. [4. P. 110—111].

Последовательность действий — 1, 3, 5 (*présent*),

описание — 2, 4 (*présent*),

будущее действие — 6 (*futur immédiat*).

J’entends /1/ Jean-Pierre m’appeler... Je me précipite /2/ et je le vois /3/ traverser la pièce, un bidon d’essence enflammé à la main. Des gouttes enflammées tombent /4/ sur le parquet et font /5/ un chemin de petits feux derrière lui. L’électrophone et des piles de disques brûlent /6/... Je me retourne /7/. Jean-Paul a laissé /8/ tomber le bidon. L’essence s’est répandue /9/... Dorothee est /10/ encore dans la cuisine, elle y est /11/ presque prisonnière du feu. Si elle ne sort pas tout de suite, elle va brûler /12/ vive. [4. P. 115—116].

Последовательность действий — 1, 2, 3, 4, 5, 7, (prйsent),
описание — 6, 10, 11 (prйsent),
предшествование — действия 8, 9 (passй composй),
будущее действие — 12 (futur immйdiat).

Примеры соотношения временных форм в прошедшем плане:

Je suis restйe /1/ dans l'auto et, une fois de plus, j'ai regardй /2/ le paysage triste d'une banlieue de grande ville. L'immeuble se dressait /3/ haut, rigide, sourd... Par la porte d'entrйe, trop petite par rapport a l'йdifice... entraient /4/ et sortaient /5/ des gens... Ils avaient /6/ tous une apparence terne, rйsignйe. Ils avancaient /7/ ... a travers des rues a flaques ... Franzoise est sortie /8/ en courant, les bras en l'air, riant, toute rouge de plaisir. Elle avait trouvй /9/ ses papiers. [4. P. 33].

Последовательность действий — 1, 2, 8 (passй composй),
описание — 3, 4, 5, 6, 7 (imparfait),
предшествование — 9 (plus-que-parfait).

Au cours d'un йтй nous campions /1/ au bord d'un lac canadien. La nuit йtait tombйe /2/, nous avons donй /3/ ... Nous йtions /4/ neuf en tout... J'avais /5/ sommeil. Je les ai laissйs /6/ autour du feu et je suis allйe /7/ dans la tente. Pendant que je me prйparais /8/ a me coucher j'ai entendu /9/ une pйtarade formidable. Nous campions /10/ dans le creux d'une grande dune de sable qui descendait /11/ jusqu'a l'eau. Je suis sortie /12/ et j'ai vu /13/ un spectacle incroyable: trois puissantes motocyclettes qui absorbaient /14/ la pente raide... La panique m'a prise /15/... Je m'attendais /16/ au pire. Les enfants, sentant le danger, s'йtaient levйs /17/. Ils restaient /18/ immobiles [4. P. 43—44.].

Описание — действия 1, 4, 5, 10, 11, 14, 16, 18 (imparfait), последовательность действий — 6, 7, 9, 12, 13, 15 (passй composй), одновременность — действие 8 (imparfait), предшествование — действия 2, 3, 17 (plus-que-parfait).

Je suis partie /1/ avant la fin de la rйunion. Je me sentais /2/ trop diffйrente pour rester parmi eux. Derriere la porte... j'ai trouvй /3/ un garcon et une fille qui essayaient /4/ anxieusement de suivre ce qui se disait /5/. En me voyant ils ont voulu /6/ se sauver, puis la fille m'a reconnue /7/, elle йtait venue /8/ quelquefois a la maison avec Dorothйe. Elle m'a fait /9/ un sourire. [4. P. 54].

Последовательность действий — 1, 3, 6, 7, 9 (passй composй), описание — действия 2, 4 (imparfait),

одновременность — действие 5 (imparfait),
предшествование — действие 8 (plus-que-parfait).

Таким образом, в плане прошедшего времени серия следующих друг за другом действий выражается passй composй (а не passй simple), описание и одновременность выражаются imparfait, предшествование — plus-que-parfait. Для обозначения будущего действия используется futur dans le passй.

Проведенный анализ показал также, что для авторской речи характерна довольно частая смена временных планов, что редко наблюдается в романах, написанных от третьего лица, за исключением тех случаев, когда в канву повествования вклинивается авторская речь. Тогда в контексте книжно-письменного времени passй simple появляется prйsent — как признак авторской речи либо как стилистический прием.

Ниже следуют примеры смены временных планов в авторской речи:

J'entends /1/ le coup de sifflet, comme une roulade de gros oiseaux. C'est Jean-Pierre qui m'appelle /2/... Je sors /3/ de la maison assoupie. Je traverse /4/ le jardin qui sent /5/ la terre chaude. Je rejoins /6/ le chemin de sable оц il m'attend /7/ et оц nous retrouvons /8/ les copains.

On a /9/ un vieux phonographe qui se remonte /10/ avec une manivelle, de vieux disques...

Je n'avais /11/ aucun regret des mensonges que je faisais /12/. Je n'avais /13/ pas même peur qu'ils découvrent notre cachette... Nous nous enfions /14/ très loin, jusqu'à une clairière de sable... Nous restions /15/ là jusqu'à ce que le soleil soit moins chaud.

За sentait /16/ la résine, le lentisque... etc [4. P. 122].

План настоящего — действия 1—10 (présent), смена плана (план прошедшего) — действия 11—16 (imparfait).

La famille est /1/, généralement, un carcan qui pèse /2/ lourd, qui blesse /3/ les jeunes et les adultes. Dans la sphère hermétiquement close de la famille traditionnelle, les êtres humains ressemblent /4/ à des mouches qui se cognent /5/ partout, s'efforcent /6/ à essayer d'aller vers la lumière.

Chaque année, à la Toussaint, j'accompagnais /7/ ma mère au cimetière. C'est là, au cours des années, que s'est creusée /8/ la faille entre ma famille et moi..., etc. [4. P. 46].

План настоящего — действия 1—6 (présent), смена плана (план прошедшего) — действия 7,8 (imparfait, passé composé).

Il y a quelques jours, un dimanche, ils m'ont invité /1/ à déjeuner chez eux. Ils habitent /2/ un petit pavillon de banlieue. Charlotte m'avait toujours parlé /3/ d'un havre. J'étais /4/ contente de connaître ce lieu.

De l'extérieur rien d'extraordinaire... Dès la porte d'entrée ouverte, la misère m'enfonce /5/ la tête dans les épaules... Par la fenêtre on voit /6/ un jardin abandonné... Il semble /7/ que le temps se soit arrêté... Depuis ça s'empoussié /8/, se défait /9/, s'éloigne /10/.

Nous avons mangé /11/ un couscous délicieux et des tartes aux pommes inoubliables.

Je n'ai pas pu /12/ parler avec cette femme... etc. [4. P. 132-133].

В план прошедшего (описание эпизода) вклинивается план настоящего:

прошедший план — действия 1, 3, 4, 11, 12,

последовательность действий — 1, 11, 12 (passé composé),

предшествование — действие 3 (plus-que-parfait),

описание — действие 4 (imparfait),

план настоящего — действия 2, 5—10 (présent).

J'ai décidé /1/ d'aller rejoindre Jean-Paul à Montréal et pendant trois semaines j'ai vécu /2/ calfeutrée dans un Canada enneigé. C'était /3/ la première fois que je laisçais /4/ mes enfants...

Les premiers jours, je continuais /5/ à vivre à mon rythme. C'est-à-dire que je me levais /6/ d'un coup vers sept heures du matin et je continuais /7/ à agir. À neuf heures je n'avais /8/ plus rien à faire. L'angoisse me prenait /9/. Que font-ils /10/? Vont-ils /11/ au lycée? Ne vont-ils /12/ pas dépenser tout l'argent en deux jours?... Et Grégoire, va-t-il /13/ régulièrement à son travail? Le courrier est /14/ très long entre la France et le Canada. Le téléphone est /15/ très cher. Impossible donc d'avoir une communication directe. La mécanique tourne /16/ à vide à l'intérieur de moi... etc. [4. P. 179].

Аналогичный пример: план прошедшего (действия 1—9) прерывается глаголами в настоящем времени (10—15), затем план прошедшего продолжается (действия 16 и далее).

Частая смена временных планов объясняется, на наш взгляд, соотношением авторской речи с моментом высказывания. Прошедшее время passé composé, употребляемое в авторской речи, связано с настоящим, это время, результаты которого рассматриваются в настоящем, поэтому переход к passé composé для обозначения серии действий оказывается естественным и довольно частым.

Следует также отметить еще одну особенность авторской речи — употребление сослагательного наклонения. Причем в авторской речи употребляются только

две его формы — *subjonctif présent* и *subjonctif passé*. Эти формы характерны для устной коммуникации. Две другие формы — *imparfait* и *plus-que-parfait du subjonctif*, свойственные книжно-письменному стилю, в авторской речи не встречаются.

Вот некоторые примеры употребления сослагательного наклонения:

La soirée est avancée, il faut qu'elle prenne le train.

Il aurait fallu que, durant cette période de mûnage, la famille ait une force double.

Qu'ils soient maladroits... C'est possible.

... le fait qu'elle vienne me raconter que Sophie est en fugue ne me touche pas beaucoup.

C'est capital que les jeunes aient un lieu chaleureux où se retrouver.

Je n'ai pas le souvenir qu'une punition de ce genre m'ait servi à faire autre chose qu'à dissimuler mieux.

Таковы основные особенности употребления временных форм французского языка в авторской речи, выявленные в результате проведенного анализа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гурочкина А.Г. Понятие дискурса в современном языкознании // Номинация и дискурс: Межвуз. сб. науч. тр. Рязань: Изд-во РГПУ, 1999.
2. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. М.: Диалог-МГУ, 1997.
3. Степанов Ю.С. Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности // Язык и наука конца 20 века. М.: Изд-во РГГУ, 1995.
4. Cardinal M. La clé sur la porte. Paris: Grasset, 1972.

Н.П. Чепель

Фоновые знания как детерминант переводческих действий в процессе межъязыковой коммуникации

В данной статье рассматривается актуальный для современной теории перевода вопрос о роли экстралингвистических знаний переводчика в межъязыковой и межкультурной коммуникации на примере передачи русских исторических реалий на английском языке. Мы хотим выяснить, зависит ли адекватность перевода реалий оригинала от фоновых знаний переводчика.

Современный человек живет в культурной среде, складывающейся в течение столетий. Эта среда представляет собой сложное явление, незаметно воздействующее на человека и определяющее его мировоззрение, поступки и мышление. Одним из элементов этой культурной среды, являющимся одновременно и результатом развития цивилизации, средством фиксации ее истории, и одним из средств ее формирования, является язык.

Коллекция и информативность являются теми существенными свойствами языкового знака, которые лежат в основе его важнейшей функции наряду с коммуникативной — функции кумулятивной. Язык в этой функции выступает связующим звеном между поколениями, служит «хранилищем» и средством передачи внеязыкового коллективного опыта.

Наиболее ярко кумулятивная функция проявляется в области лексики, так как

именно она непосредственно связана с предметами и явлениями окружающей действительности. Лексическая система в большей мере, чем, скажем, грамматическая, зависит от явлений материального мира, социальных факторов. Прежде всего в лексике отражаются фрагменты социального опыта, обусловленного основной деятельностью данного народа. Можно сказать, что существование тех или иных лексических единиц объясняется практическими потребностями.

В семантике каждого языка есть отражение как своеобразия культуры конкретного народа, так и общего, универсального компонента культур. Последний объясняется единством видения мира людьми разных культур: в любой культуре говорящие нуждаются в различении субъекта действия и его объекта, предмета и признака, тех или иных пространственных и временных отношений. Итак, общее видение мира у всех народов одинаково, но в культуре каждого народа существуют явления, понятия, предметы, присущие только этому конкретному народу, связанные с его историческими, географическими, социально-политическими и другими условиями бытования.

Известно, что языки отличаются друг от друга не только своей лексикой и грамматикой, но и тем, что каждый из них членит отражаемую реальность по-своему, создает свою собственную «картину мира». Рассматривая перевод как акт двуязычной коммуникации, важно учитывать различия культур ее участников. Контактующие в переводе языки сами являются носителями национальных культур, поэтому в процессе перевода происходит не только взаимодействие двух языков, но и взаимодействие двух культур, двух разных «картин мира».

Представляется справедливым мнение Л.К. Латышева, что «в процессе эффективной двуязычной коммуникации имеет место не только межъязыковая, но и межкультурная коммуникация, под которой принято подразумевать адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [6. С. 108]. Эффективная межкультурная коммуникация — обязательное условие успешности общения с помощью перевода, ибо «даже если люди владеют одним и тем же языком, они не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур» [2. С. 49].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что проблемы перевода не только «билингвистичны», но и «бикультурны». Говоря о переводе в аспекте межкультурной коммуникации, Г.Д. Томахин указывает, что это не только соприкосновение двух семантических систем со своими национально-культурными свойствами, но и контакт представителей двух лингвокультурных общностей, каждый со своим мировосприятием и определенным фондом культурного наследия: фоновыми знаниями, речевым этикетом, морально-эстетическими нормами и многим другим [8. С. 130]. Коммуниканты, участвующие в межъязыковой коммуникации, говорят на различных языках, но, кроме того, они имеют различные базовые знания, различный социальный и исторический опыт, принадлежат к различным культурам.

В этой связи важно подчеркнуть, что в межъязыковом коммуникативном акте, кроме отправителя и получателя, участвует переводчик (билингв-посредник). Его цель — создание на языке перевода текста, который предназначен для полноценной замены исходного текста, в том числе и в прагматическом плане.

В рамках вторичной коммуникации переводчик выступает в двойном качестве: как Получатель исходного текста (П1) и как Отправитель текста перевода (О1), воспринимаемого получателем текста перевода (П2). Как справедливо отмечает немецкий ученый Альфред Курелла [5], одним из важнейших требований, предъявляемых к переводчику в процессе межъязыковой коммуникации, является, наряду со знанием исходного и переводящего языков, также знание той реальной действительности, которая отражается в переводимом материале. Переводчик, выступая на пер-

вом этапе переводческого процесса в роли Получателя оригинала, стремится как можно полнее извлечь содержащуюся в нем информацию, для чего он должен обладать теми же фоновыми знаниями, которыми располагают носители исходного языка.

Очевидно, что возможность правильно передать обозначения предметов и явлений, о которых идет речь в подлиннике, и связанных с ними образов, предполагает определенные знания о той действительности, которая изображена в переводимом произведении. За этими знаниями как в страноведении, так и в сопоставительном языкознании и теории перевода укрепилось определение «фоновых» («фоновые знания»). Как видно из самого значения термина, имеется в виду совокупность представлений о том, что составляет реальный фон, на котором разворачивается картина жизни другой страны, другого народа.

Понятие «фоновых знаний» в отечественном языкознании впервые детально рассматривалось в книге Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура». В ней фоновые знания определяются как «общие для участников коммуникативного акта знания» [2. С. 126]. Другими словами, это та общая для коммуникантов информация, которая обеспечивает взаимопонимание при общении. В последующих трудах по языкознанию и переводоведению и сам термин, и его определение видоизменялись, но суть оставалась прежней.

Для теории и практики перевода фактически имеет значение лишь та часть фоновых знаний, которая относится к явлениям, специфическим для иной культуры, иной страны и которая необходима читателям переводного произведения, чтобы без потерь в деталях усвоить его содержание. В связи с этим В.С. Виноградов использует термин «фоновая информация», который, по его мнению, соотносится с понятием фоновых знаний. Он так определяет предложенное понятие: «Фоновая информация — это социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, освоенные массой их представителей и отраженные в языке данной национальной общности. Принципиально важно, что это не просто знания, например, повадок животных, обитающих лишь в одной географической зоне, или музыкальных ритмов данной этнической группы, или рецептов приготовления национальных блюд, хотя все это в принципе тоже составляет часть фоновых знаний, важно, что это только те знания (сведения), которые отражены в национальном языке, в его словах и сочетаниях» [3. С. 36].

Ни фоновые знания, как категория более общая, ни фоновая информация не являются чем-то раз и навсегда установленным. Отдельная их часть может с течением времени утрачиваться, как ставшая неактуальной и не получающая применения, но в целом фоновая информация имеет тенденцию к постоянному расширению в связи со всевозрастающими контактами между народами и их культурами.

Перевод является одной из форм, в которых осуществляются эти контакты. Таким образом, распространение фоновой информации происходит и через перевод, «особенно через перевод художественной литературы и, в частности, повествовательной прозы, равно как и драматургии, где для изображения фона действия важную роль играют вещественные детали материального и общественного быта, характер обращения людей друг к другу и т.п.» [9. С. 200]. Такие детали имеют названия в оригинале и требуют называния в переводе.

Итак, содержание фоновой информации охватывает, прежде всего, специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, то есть все то, что в теории перевода обычно именуют реалиями. Следует оговориться, что сам термин «реалия» получает неодинаковое толкование в работах по теории перевода. Под реалиями в переводоведении понимают не только сами факты, явления и предметы, но также слова и словосочетания, служа-

щие для их обозначения.

Мы разделяем точку зрения тех специалистов, которые понимают реалии как слова, служащие для выражения предметов, понятий и явлений, отсутствующих в иной культуре и ином языке, относящиеся к частным культурным элементам, не имеющие устойчивых эквивалентов за пределами языка, которому они принадлежат.

По сравнению с другими словами языка отличительной чертой реалий является характер их предметного содержания, то есть тесная связь обозначаемого реалией предмета, понятия, явления с народом (страной), с одной стороны, и историческим отрезком времени с другой. Национально-культурное, а часто и историческое содержание в реалиях составляет ядро их значения. Именно в реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению новых языковых реалий. Причем время появления новых реалий можно установить довольно точно, так как лексика чутко реагирует на все изменения общественной жизни. Среди реалий всегда можно выделить реалии-нелогизмы, историзмы, архаизмы. Следовательно, можно утверждать, что реалии присущ соответствующий национальный (местный) и/или исторический колорит. Как справедливо отмечают болгарские лингвисты С. Влахов и С. Флорин, именно колорит превращает «нейтрально окрашенную» лексическую единицу в «национально-окрашенную», то есть реалию. «Колорит — это та окрашенность слова, которую оно приобретает благодаря принадлежности его референта — обозначаемого им объекта — к данному народу, определенной стране или местности, конкретной исторической эпохе, благодаря тому, что он, этот референт, характерен для культуры, быта, традиций, — одним словом, особенностей действительности в данной стране или данном регионе, в данную историческую эпоху, в отличие от других стран, народов, эпох» [4. С. 116].

Вопрос о роли фоновых знаний в коммуникации, и в частности, переводе, на наш взгляд, решается однозначно в большинстве работ по теории перевода. Ученые всецело поддерживают идею о важности наличия соответствующих фоновых знаний у участников коммуникативного процесса, в том числе и межъязыкового. Нам представляется существенным подчеркнуть значимость наличия определенных фоновых знаний, прежде всего у переводчика. В связи с этим Л.С. Бархударов [1] поставил важную для теории перевода проблему «переводческой компетенции». Анализируя ошибки, встречающиеся даже у известных мастеров художественного перевода, он наглядно доказывает, что одним из важнейших условий полного и точного понимания переводчиками текста перевода является знание ими фактов объективной реальности (то есть фоновые знания).

Фоновые знания переводчика, его знакомство с описываемой в тексте реальной ситуацией являются важнейшими элементами переводческой компетенции. Анализ переводов свидетельствует о том, что в основе многих переводческих ошибок лежит именно незнание или непонимание переводчиками объективной реальности, которая описана в тексте оригинала. Рассмотрим несколько примеров:

...все осталось по-старому, только оброк кой-где прибавился, да барщина стала потяжелее, да мужикам запретили обращаться прямо к Ивану Петровичу [12. С. 159].

...everything remained as before; only the rent was in some places raised, the mistress was more strict, and the peasants were forbidden to apply direct to Ivan Petrovitch [15. С. 18] (в переводе Constance Garnett).

Народу ходила бездна по набережной, ...пьяные мужики, курносые бабы-чухонки, в сапогах и простоволосые, артельщики, извозчики, наш брат по какой-нибудь надобности... [11. С. 81].

Crowds of people were hurrying along Naberezhnaia Street... There were drunken peasants; snub-nosed old harridans in slippers; bareheaded artisans; cab drivers; every spe-

cies of beggar... [13. С. 105] (в переводе С.Г. Hogarth).

Когда взглянул он потом на эти листки, на мужиков, которые, точно, были когда-то мужиками, работали, пахали, пьянствовали, извозничали, обманывали бар... [10. С. 277].

...as he looked at the sheets of names representing bygone peasants who had ploughed, worked at handicrafts, cheated their masters, fetched, carried, and got drunk... [14. С. 120] (в переводе D.G. Hogarth).

...внизу были лавочки с хомутами, веревками и баранками [10. С. 175].

Within on the ground floor, there stood a number of benches heaped with horse-collars, rope and sheepskins... [14. С. 6] (в переводе D.J. Hogarth).

Из приведенных примеров видно, что переводчики явно не знакомы с такими реалиями русской действительности как «барщина», «лавочка» или «извозничать». Отсюда — довольно нелепые казусы в переводе. Данные примеры еще раз наглядно подтверждают, что основу фоновых знаний, позволяющих расшифровать соответствующий контекст, составляет знание реалий. В теории и практике перевода вопрос о национальных реалиях представляется в основном как проблема изыскания различных способов их перевода с одного языка на другой. Однако до того как перевести реалию, надо увидеть, понять ее, а для этого необходимы фоновые знания данного языка и культуры.

Подытоживая сказанное о роли фоновых знаний восприятия исходного текста в процессе перевода, приведем слова Л.С. Бархударова из цитированной выше статьи: «Английская поговорка гласит: Even Homer nods sometimes. Но этих «nods», то есть промахов, было бы меньше или вообще не было бы, если бы переводчики всюду и везде соблюдали неуклонное условие: необходимо осмысление лежащей за текстом реальной ситуации, знание самой действительности, о которой идет речь в переводимом тексте. Без такого знания не может быть правильно понята человеческая речь вообще, тем более без него немислим никакой перевод, будь то перевод специальный или общий, научно-технический, политический или художественный. И это должен непременно знать и помнить любой переводчик» [2. С. 22].

В связи с изложенным выше можно утверждать, что фоновые знания являются одним из важнейших детерминантов переводческой деятельности уже на этапе восприятия исходного текста, когда переводчик выступает в качестве Получателя. Адекватное восприятие и понимание текста переводчиком зависит от знания особенностей культуры и истории народа, на языке которого создавалось произведение. Эти особенности отражаются в словах, обозначающих реалии, несущих ценную для иностранного читателя информацию, извлечь которую переводчику невозможно без соответствующих фоновых знаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Бархударов Л.С. Что нужно знать переводчику? // Тетради переводчика. 1978. Вып. 15. С. 18—22.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1973.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высшая школа, 1986.
5. Курелла А. Теория и практика перевода // Перевод — средство взаимного сближения народов. М.: Прогресс, 1987. С. 106—131.
6. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика препода-

- вания. М.: Академия, 2003.
7. Томахин Г.Д. Перевод как межкультурная коммуникация // Перевод и коммуникация. М., 1997. С. 129—137.
 8. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // Иностранные языки в школе. 1981. № 1. С. 64—69.
 9. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). 5-е изд., перераб. и доп. СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Изд. дом «Филология Три», 2002.

Художественная литература

10. Гоголь Н.В. Мертвые души // Избр. соч.: В 2 т. Т. 2. М.: Худож. лит., 1984.
11. Достоевский Ф.М. Бедные люди: Повести. Л.: Худож. лит., 1984.
12. Тургенев И.С. Рудин; Дворянское гнездо: Повести. М.: Худож. лит., 1979.
13. Dostoyevsky F.M. Poor Folk. N.Y.: Dover Publications, 1996.
14. Gogol N.V. Dead Souls. L.; Toronto: J.M. Dent & Sons LTD; N.Y.: E.P. Dutton & Co, S.a.
15. Turgenev Ivan. A House of Gentlefolk. N.Y.: P.F. Collier & Sons, 1917.



Р а з д е л I V

ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В ЯЗЫКЕ И В ДИСКУРСЕ

Л.А. Алексанова

О сочетании разных типов модальных отношений в предложениях с модально-пассивными конструкциями

Термином «модальность» в языкознании называют разные явления, объединенные тем признаком, что все они так или иначе выражают отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности. Целью настоящей статьи является рассмотреть модальные отношения в предложениях с модально-пассивными конструкциями и охарактеризовать их сочетаемость.

Во многих работах, посвященных изучению различных видов категории модальности, выделяются два основных вида модальных отношений — объективные и субъективные. Под объективной модальностью, рассматриваемой как необходимый компонент содержания каждого предложения, понимают отношение содержания высказывания к действительности. Согласно точке зрения В.З. Панфилова, «объективный вид категории модальности отражает характер объективных связей, наличных в той или иной ситуации, на которую направлен познавательный акт, а именно, связи возможные, действительные и необходимые» [6. С. 39]. Грамматическим средством выражения объективной модальности является категория наклонения.

Что касается субъективной модальности, то она интерпретируется как необязательный, факультативный признак высказывания. Субъективная модальность не представляет собой результата отражения объективной действительности. Под этим видом модальности понимается отношение говорящего к содержанию высказывания. Выражение этого отношения в немецком языке осуществляется разнообразными средствами: модальными словами, модальными глаголами, футурумом I и II и др.: *Er kommt wohl*.

Наряду с объективной и субъективной модальностью некоторые лингвисты выделяют и третий вид категории модальности — отношение между действием и его субъектом [2, 3, 4]. Основным средством выражения этого модального отношения в немецком языке являются модальные глаголы: *Er muss (kann, will...) die Arbeit vollenden*.

Рассматриваемый третий вид модальных отношений /внутрисинтаксический/ многие грамматисты называют «внутренней» модальностью. «Внутренней» модаль-

ности противопоставляется «внешняя» модальность. «Внешняя» модальность интерпретируется как отношение содержания предложения к действительности в плане реальности/нереальности (объективная модальность) и как степень уверенности говорящего в сообщаемых им фактах (субъективная модальность) [2. С. 48].

Все рассмотренные виды модальных отношений могут сочетаться друг с другом. Так, в предложении *Wahrscheinlich kann er noch heute kommen*. модальное отношение содержания высказывания к действительности /индикатив/ сочетается с отношением субъекта к действию /возможность/ и с модальным отношением говорящего к высказыванию /предположение/.

Необходимо, однако, отметить, что если при описании объективных и субъективных модальных отношений взгляды отдельных лингвистов во многом совпадают, то при интерпретации «внутренней» модальности сходство во взглядах отмечается лишь при описании модальных отношений в предложениях, стоящих в активной форме, то есть когда семантический субъект является подлежащим в предложении.

Действительно, в предложениях типа *Er muss (soll, kann...) die Arbeit beenden*. модальные значения возможности, необходимости отражают по своему характеру отношения между субъектом и его действием и являются «внутрисинтаксическими». В предложениях же с пассивом или с синонимичными ему конструкциями, в которых объект действия становится грамматическим субъектом, характер модального отношения интерпретируется по-разному. Так, некоторые лингвисты считают, что значения возможности или необходимости в пассивных предложениях типа *Die Arbeit kann beendet werden*. являются отношениями между действием и его объектом [2. С. 68]. Другие определяют эти же отношения как отношения между подлежащим предложения и действием, обозначенным инфинитивом [5, С. 65], а также как «особое состояние денотата подлежащего» [1. С. 42].

Необходимо заметить, что модальные отношения проявляются на уровне не синтаксических, а семантических категорий, которые могут быть оформлены в языке разными способами:

Er muss (kann, soll ...) die Arbeit beenden.

Die Arbeit muss (kann, soll...) beendet werden.

Die Arbeit ist zu beenden.

Так как действие в таких предложениях всегда соотносится с одушевленным производителем, то, очевидно, к этому действию проявляется и его отношение, и вряд ли существуют модальные отношения между действием и его объектом. Поэтому независимо от того, является ли подлежащее в предложении субъектом или объектом действия, или же оно отсутствует, на семантическом уровне всегда предполагается субъект, который может, должен или хочет совершить свое действие.

Неоднозначная интерпретация модальных отношений в пассивных предложениях обусловлена и неоднозначностью конкретных предложений. Если к действию может существовать отношение его производителя, то в предложении может быть выражено отношение не только к действию, но и к признаку какого-либо объекта действительности, который мыслится как возможный, необходимый по отношению к его носителю.

Рассмотрим два названных вида модальных отношений — отношение предмета к признаку и отношение субъекта к действию.

Отношение предмета к признаку, очевидно, могут выражать только модальные глаголы, причем это отношение существует как в активных, так и в пассивных предложениях:

Wir	können	diese Arbeit machen.
Die Arbeit	kann	gemacht werden.
Er	muss	noch viel zu tun haben.

Die Arbeit muss interessant sein.

Все же другие высказывания не выражают этого типа модальности:

Wir (—) *machen diese Arbeit bis Montag.*

Die Arbeit (—) *wird bis Montag gemacht.*

Das (—) *löst sich leicht machen.*

Die Frage (—) *ist zu beantworten.*

Der Text (—) *ist interessant.*

Следует отметить, что в предложениях с модально-пассивными конструкциями (*sein + zu + Infinitiv*, *lassen sich + zu + Infinitiv*) не существует модального отношения предмета к признаку. Здесь предмет мысли характеризуется посредством действия, которое должен или может выполнить его производитель. Таким образом, выражаемое здесь модальное отношение семантического субъекта к действию является как бы частью признака предмета мысли.

Отношение субъекта к действию, как уже было отмечено выше, может быть выражено как модальными глаголами, так и разнообразными конструкциями, при этом сам субъект действия не всегда выражен в предложении:

Wir können diese Arbeit schnell beenden.

Die Arbeit kann (von uns) schnell beendet werden.

Die Arbeit löst sich (von uns) leicht machen.

Der Text ist (von uns) zu übersetzen.

Wir haben noch viel zu tun.

Так как в активных предложениях предмет мысли и субъект действия совпадают, то и разграничение его разных модальных отношений (либо к действию, либо к признаку) представляется, как правило, несущественным, так как действие является здесь частью признака или совпадает с ним. В предложениях же с пассивом это разграничение, видимо, необходимо проводить, поскольку предмет мысли и субъект действия не совпадают.

Таким образом, предложения типа *Arbeit* *может быть нами выполнена*. могут быть интерпретированы по-разному:

1. *Arbeit* *может быть такой, что мы ее выполним.*
2. *Arbeit* *такая, что мы ее можем выполнить.*

Приведенные примеры подтверждают, что модальный глагол может выражать отношение как предмета к признаку (1), так и субъекта к действию (2).

Из всего сказанного следует, что синонимичными пассиву могут быть другие модальные конструкции, если в пассивных предложениях выражается только отношение субъекта к действию, поскольку все модально-пассивные конструкции выражают только этот вид отношений. Следует, правда, отметить, что и в предложениях с такими конструкциями также может существовать модальное отношение предмета к признаку, если в предложении употребляется модальный глагол: *Das Gerät muss zu transportieren sein.*

В связи с разграничением видов модальных отношений (отношение предмета к признаку и субъекта к действию), которое особенно наглядно проявляется в пассивных предложениях, очевидно, можно разграничить и характер субъективного отношения говорящего к высказыванию, то есть если модальный глагол выступает в предложении в своей вторичной функции. Например, в высказывании типа *Die Arbeit könnte wohl schnell gemacht werden.* может быть выражено предположение как относительно свойства предмета мысли (*die Arbeit*), так и относительно действий субъекта.

Некоторые лингвисты отмечают, что модально-пассивные конструкции исключают употребление модального глагола в той же функции, и поэтому модальные глаголы, употребляясь вместе с ними, могут выражать только предположение [7. С. 363]. Действительно, в предложении может существовать только одно отношение

субъекта к действию. Но, как уже мы отмечали, модальные глаголы способны выражать два модальных отношения — субъекта к действию и предмета к признаку. Например, в предложениях с конструкцией „haben + zu + Infinitiv“ может выражаться как отношение субъекта к действию (выражается самой конструкцией), так и его отношение к своему состоянию, или признаку (выражается модальным глаголом):

Er muss noch etwas zu tun haben.

В предложениях же с конструкцией «sein + zu + Infinitiv», в которых субъект действия, обозначенного инфинитивом, не является подлежащим в предложении, модальные глаголы выражают не отношение субъекта к инфинитивному действию, а отношение предмета (объекта инфинитивного действия) к своему признаку, или состоянию:

Der Fußboden soll möglichst fugenfrei und leicht zu reinigen sein (Haushaltbuch).

Таким образом, модальные глаголы, употребляясь в своей первой функции, выражают отношение носителя состояния к своему состоянию, и, следовательно, в предложении могут существовать одновременно два разных модальных отношения — субъекта, который обычно не называется в предложении, к действию, обозначенному инфинитивом, и предмета, который является подлежащим в предложении, к своему признаку:

Das Gerät muss leicht zu transportieren sein.

Das Gerät muss transportabel sein.

Ср.: *Прибор должен быть таким, чтобы его можно было легко транспортировать.*

Анализ исследованных нами примеров с конструкцией «sein + zu + Infinitiv» показывает, что в своей первой функции наиболее часто употребляются модальные глаголы müssen и sollen:

Die Bodenfläche, in die das Böumchen gesetzt wird, soll zu sehen sein, deshalb wird sie über den Schalenrand hinaus aufgeworfen (Haushaltbuch).

В редких случаях употребляется глагол können:

Schließlich kann gleiche Lautgestalt unterschiedlich zu interpretieren sein (В.)¹.

В следующей таблице приведены количественные данные об употреблении модальных глаголов в разных функциях в предложениях с конструкцией «sein + zu + Infinitiv»:

Таблица 1

*Употребление модальных глаголов в предложениях с конструкцией
“sein + zu + Infinitiv”*

Модальные глаголы	Функция модального глагола	
	выражение отношения предмета к признаку	выражение отношения говорящего к содержанию высказывания
Müssen	6	8
Sollen	4	4
Können	2	5
Dürfen	—	5
Mögen	—	3
Всего	12	25

Как видно из таблицы, в предложениях с конструкцией „sein + zu + Infinitiv“ модальные глаголы, которые встретились лишь в 37 предложениях из 2000, используются в два раза чаще во второй функции, чем в первой. При этом для выражения

¹ В. — Beiträge zur Linguistik. Leipzig, 1971.

отношения говорящего к содержанию высказывания наиболее часто употребляются глаголы *müssen*, *können* и *dürfen* (глагол *dürfen* встретился только в научной литературе):

Das müsste doch zu machen sein.

Wie sollte er da zu finden sein?

Das mag darauf zurückzuführen sein, dass... (В.)

Die Frage dürfte einfacher und schneller zu klären sein. (В.)

Следует отметить, что конструкция «sein + zu + Infinitiv» в предложениях с модальными глаголами имеет обычно модальное значение возможности. Некоторые авторы отмечают, что конструкции со значением необходимости практически не употребляются с модальными глаголами, хотя такие случаи в принципе возможны: *Der Name darf sich ohne e schreiben* [8. С. 220].

Таким образом, в предложениях могут существовать одновременно разные виды модальных отношений, которые по-разному могут быть оформлены в языке (как при помощи модальных глаголов, так и других конструкций), при этом эти отношения существуют параллельно друг другу, и каждое из них выполняет свою функцию и вносит свой оттенок в предложение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гречко В.К. Синтаксис немецкой научной речи. Л.: ЛГУ, 1985.
2. Ермолаева Л.С. Очерки по сопоставительной грамматике германских языков. М.: Высшая школа, 1987.
3. Зверева Е.А. Научная речь и модальность. Л.: Наука, 1983.
4. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973.
5. Личагина Н.И. О темпоральном дуализме конструкций «модальный глагол + инфинитив» // Контрастивная и функциональная грамматика. Калинин, 1987. С. 65—70.
6. Панфилов В.З. Категория модальности и ее роль в конституировании структуры предложения и суждения // Вопросы языкознания. 1977. № 4.
7. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf, 1971.
8. Jdntti A. Zum Reflexiv und Passiv im heutigen Deutsch: Eine syntaktische Untersuchung mit semantischen Ansätzen. Helsinki, 1978.

С.Н. Андреев

Устойчивость результатов исследования языкового материала

Одним из важнейших аспектов лингвистического исследования является оценка релевантности получаемых результатов. Лингвистика, эмпирическая таксономическая наука, предполагает наличие исследований, которые строятся на материале некоторой выборки (языкового, речевого материала), на основании анализа которой делаются обобщающие выводы. Вопрос о степени достоверности получаемых результатов, основанных на выборочных данных, приобретает все большее значение.

Данная статья посвящена одному из аспектов указанной проблемы достоверности результатов — вопросу определения их устойчивости. Под устойчивостью здесь понимается повторяемость результатов при изменении объема анализируемого

материала. В этой статье исследуется вопрос устойчивости распределения признаков у глаголов английского языка в зависимости от объема словарных данных. В качестве источника для определения глагольного списка использован словарь Concise Oxford Dictionary of Current English, 7 ed. 1987, который в дальнейшем будет обозначаться как СО.

Из этого словаря были привлечены к анализу выборки различных объемов. Всего организовано пять выборок. /а/ Первая «генеральная» выборка была получена путем выписки из СО всех глаголов (то есть 100-процентная выборка). В нее вошли 8279 лексических единиц этой части речи. Остальными четырьмя частными выборками являются: /б/ выборка, включающая 25 % от объема всего списка глаголов, то есть 2094 лексические единицы; /в/ выборка объемом 12,5 % или 1047 глаголов; /г/ выборка объемом 6,25 % (523 глагола) и /д/ выборка объемом 3,125 % — 262 лексические единицы. Другими словами, к исследованию привлекается весь генеральный список глаголов СО и частные выборки 1/4, 1/8, 1/16 и 1/32 этого генерального списка. Все указанные частные выборки получены методом случайных чисел из генерального списка глаголов СО.

Каждая выборка описывается единым списком признаков, включающим 26 параметров. В их число вошли следующие признаки, которые были выделены для глаголов в ходе работы по коллективной теме «Исследование межуровневых соотношений признаков английских глаголов», под руководством Г.Г. Сильницкого для словаря A.S. Hornby. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Oxford Univ. Press, 1984, 3 ed. [1; 3; 11; 15; 16]

Источником получения информации для выделения используемых в этой статье признаков служили словари СО и The Shorter Oxford Dictionary on Historical Principles, 3 ed. Clarendon, 1970 (Sh).

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ

В группу фонетических входят признаки, отражающие фонемную характеристику начала и конца глагольной основы, а также характеристики, описывающие слоговой состав и акцентно-ритмическую организацию глагола. В скобках приводится краткое обозначение признака.

Слоговой состав:

односложность (1СЛ) — do, like, move;

двусложность (2СЛ) — insult, object;

трехсложность (3СЛ) — reconvene, specify;

четырёхсложность (4СЛ) — remonetize, reciprocate;

пятисложность (5СЛ) — derequisition, reinvigorate;

шестисложность (6СЛ) — internationalize, overcapitalize.

Ударность:

первого слога в многосложном глаголе ("1УД) — qualify, reason;

второго слога (2УД) — efface, inscribe;

третьего слога (3УД) — understand, circumvent;

четвертого слога (4УД) — intercommunicate, oversubscribe.

Тип фонемы

Первая фонема:

Согласная ("СГЛ) — beg, graze;

Гласная ("ГЛ) — own, indulge;

Последняя фонема согласная ("СГЛ) — read, salute.

МОРФЕМНЫЕ ПРИЗНАКИ

Префиксальная членимость (ПФ/) — replay, deduce.

Суффиксальная членимость (СФ/) — naturalize, create.

В состав глагола входит два корня (2КРН) — horse-whip, shilly-shally, overcome.

ДЕРИВАЦИОННЫЕ ПРИЗНАКИ

Глагол сочетается, образуя дериват:

с префиксом (/ПФ) — enchant — disenchant, speak — bespeak;

с суффиксом (/СФ) — decide — decision, govern — government.

От глагола образуется дериват:

существительное (/СУЩ) — devote — devotee, replace — replacement;

прилагательное (/ПЛГ) — accept — acceptable, talk — talkative;

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ

Сочетаемость глагола:

— с позицией косвенного дополнения (КОСВ) — John gave Ann a book;

— с вторичным предикатом (2СКЗ) — John saw his friend put the key in the lock and open the door;

— с придаточным предложением (ПРИД) — John said that he would go to London.

— с послесловием (ПОСЛ) — John turned in.

Глагол непереходный (ИНТР) — John is sleeping.

Кроме того, используется еще один признак, который не отнесен ни к одному из указанных уровней: соотносительность глагола по конверсии с существительным (КОНВ) to dance — a dance; to drive — a drive.

Для каждой выборки производится выделение частотности всех приведенных выше признаков, а также расчет их парных соотношений.

Сопоставительный анализ материала выборок проводится в три этапа.

Частотность признаков в различных выборках

На первом этапе исследования сопоставляется частотность всех признаков в частных выборках /б/, /в/, /г/ и /д/ с их частотностью в генеральной выборке. Эти данные приводятся в таблице 1, в которой все значения частотности даются после запятой. В последнем столбце приводятся значения коэффициента вариации (В), который определяется по известной формуле:

$$B = \sigma / \bar{a} \times 100 \%,$$

где σ — среднее квадратическое отклонение, \bar{a} — средняя арифметическая.

Как видно из представленных в таблице 1 данных, наибольшую устойчивость в различных выборках имеют следующие признаки, обладающие наименьшим значением коэффициента вариации В: 4СЛ, 5СЛ, 6СЛ, 4УД, 2КРН, "СГЛ, "1 УД, 2СЛ, ИНТР, "ГЛ, /СУЩ, /ПЛГ. Наибольшую изменчивость частотности имеют признаки 3УД, 2СКЗ и ПРИД.

Интересно отметить, что высокая стабильность характерна как для наиболее частотных признаков (ИНТР, /СУЩ, «СГЛ и др.), так и для многих малочастотных признаков (4СЛ, 5СЛ, 6СЛ, 4УД и др.). В целом же следует отметить, что, приняв достаточно жесткий порог $B = 10,0 \%$ в качестве маркера устойчивости признаков, мы можем тем не менее сделать вывод о достаточно высокой стабильности распределения признаков в различных выборках. Коэффициент вариации у 23 из 26 признаков не превышает этого порогового значения.

Средний показатель коэффициента вариации признаков по уровням имеет

следующие значения: фонетические признаки 4,4 % (из них слоговый состав — 2,13 %; ударность — 9,43 %; качество инициальной и финальной фонем — 2,23 %), морфемные — 4,27 %, деривационные — 3,78 %; синтаксические — 4,16 %. Следует уточнить, что признак КОНВ не включается ни в один из уровней, а признак ПОСЛ отнесен к синтаксическому плану. Таким образом, по уровням имеет место приблизительно одинаковое и очень незначительное варьирование признаков.

Таблица 1

Частотность признаков в различных выборках

Признак	Генеральный список	Выборка (б)	Выборка (в)	Выборка (г)	Выборка (д)	Коэффициент вариации (В)
"ГЛ	19	19	18	19	19	2,4
"СГЛ	81	81	82	81	81	0,6
СГЛ"	83	82	84	85	90	3,7
1СЛ	32	34	34	33	31	4,0
2СЛ	39	38	39	39	38	1,4
3СЛ	21	20	19	20	23	7,4
4СЛ	07	07	07	07	07	0,0
5СЛ	01	01	01	01	01	0,0
6СЛ	00	00	00	00	00	0,0
"1УД	32	32	32	31	33	2,2
2УД	30	29	28	30	30	3,0
3УД	06	10	05	10	06	32,5
4УД	00	00	00	00	00	0,0
ПФ/	33	32	31	32	34	3,5
СФ/	20	18	18	18	22	9,3
2КРН	03	03	03	03	03	0,0
/ПФ	10	11	10	10	10	4,4
/СФ	60	61	60	59	54	4,7
/СУЩ	58	59	59	58	55	2,8
/ПЛГ	35	36	36	37	34	3,2
КОНВ	49	51	50	46	42	7,7
ПОСЛ	22	22	23	20	18	9,5
КОСВ	20	20	18	19	20	4,6
2СКЗ	07	07	06	06	04	20,4
ПРИД	03	03	02	02	02	22,8
ИНТР	47	47	46	48	47	1,5

Представляется возможным сопоставить генеральную совокупность и частные выборки по частотности всех признаков при помощи коэффициентов корреляции. Здесь была привлечена мера Спирмена (коэффициент ранговой корреляции), который определяется по известной формуле:

$$C = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где n — число сравниваемых пар величин; d^2 — квадрат разностей рангов.

В результате применения этой меры были получены следующие данные: коррелированность генеральной совокупности с выборками /б/, /г/, /д/ равна 0,99, а с выборкой /в/ равна 1,00. Это означает практически полное совпадение частотности формальных признаков в анализируемых списках.

Коэффициент сходства корреляционных матриц выборок с генеральной матрицей

На следующем этапе исследования была поставлена задача сравнить не сами признаки по их частотности, а соотношения между признаками. В этом случае сначала выявляется наличие / отсутствие корреляционной зависимости между всеми возможными парами признаков, кроме логически несовместимых. К числу последних относятся, например, такие как 1СЛ и 2СЛ. Естественно, что односложные глаголы не могут в то же время являться и двусложными. Поэтому корреляции между признаками, отражающими количество слогов в глаголе, не выявляется. Это же относится к признакам, обозначающим ударность. Во всех остальных случаях логическая импликация отсутствует.

Для выявления степени коррелированности признаков использовался коэффициент корреляции Коула [23], целесообразность применения которого в лингвистических исследованиях была показана Ю.А. Тулдавой [17; 18].

В результате корреляционного анализа было получено пять корреляционных матриц: одна для генеральной совокупности, остальные четыре — для частных выборок. Эти матрицы и были использованы для сопоставления того, как признаки соотносятся между собой на материале различных выборок.

Для сопоставления матриц был привлечен широко распространенный коэффициент сходства Жаккара [8; 9]. Эта мера имеет следующий вид:

$$K = \frac{m}{S_1 + S_2 - m}$$

где m — число совпадений значений коэффициента корреляции Коула;

S_1 — число учитываемых соотношений в генеральной матрице;

S_2 — число учитываемых соотношений в матрице данной выборки.

Под совпадением понимается наличие статистически значимой корреляции одного знака в двух соотносимых таблицах для одних и тех же признаков или же одновременное отсутствие значимой корреляции для таких признаков. Несовпадения могут быть двух видов: 1) наличие значимой корреляции в одной матрице при отсутствии зависимости в другой (контрадикторная оппозиция); 2) наличие статистически значимой зависимости для одних и тех же признаков в обеих соотносимых таблицах, но с различными знаками (контрарная оппозиция). Не учитываются, как указывалось выше, негативные соотношения, которые логически имплицируются: 1СЛ — 2СЛ, 2УД — 3УД и т.д. Во всех этих случаях совмещение признаков априорно невозможно.

Статистическая релевантность зависимости (неслучайное отличие от нуля) определяется при помощи критерия для уровня значимости $P = 0,01$.

В результате анализа матриц были получены следующие данные, помещенные в таблицу 2. В столбце «значимые соотношения» учитываются совпадения только для тех случаев, когда в обеих сопоставляемых таблицах зависимости статистически значимы. В следующем за ним столбце учтены также совпадения «нулей», то есть включены такие случаи, когда в обеих матрицах для соотносимых признаков связь отсутствует. В скобках приводятся процентные данные. Общее количество соотношений признаков в каждой матрице равно 325. Из них 32 являются логически имплицируемыми и поэтому при сопоставлении не учитываются.

Коэффициент сходства генеральной матрицы и матриц выборок

Выборка	Число совпадений		Число несовпадений		Коэффициент сходства
	Значимые соотношения	Все совпадения	Контрарная оппозиция	Контрадикторная оппозиция	
/б/	224 (76)	261 (90)	7 (2)	25 (8)	0,80
/в/	210 (72)	247 (84)	11 (4)	35 (12)	0,74
/г/	205 (70)	232 (79)	13 (4)	48 (17)	0,68
/д/	189 (65)	216 (74)	21 (7)	56 (19)	0,58

Как видно из таблицы 2, практически все параметры, отраженные в ней, свидетельствуют о значительном снижении степени сходства матриц частных выборок с генеральной матрицей при уменьшении их объема. Так, степень сходства с точки зрения значимых соотношений выявляет разницу между выборками /б/ и /д/ в 11%. Количество контрарных оппозиций возрастает втрое, контрадикторных — более чем в два раза. Значительное падение сходства отражает также коэффициент Жаккара, значения которого образуют для выборок /б/, /в/, /г/, /д/ следующий ряд: 0,80; 0,74; 0,68; 0,58.

Для выборок /б/, /в/, /г/ сходство по всем параметрам уменьшается более равномерно, а для выборки /д/ происходит более заметное падение сходства. Так, в указанном выше ряду, между первыми тремя матрицами имеет место падение сходства, равное 0,06, а между матрицами /г/ и /д/ оно составляет 0,10. Такой перепад в уровне снижения сходства можно принять за свидетельство предела возможного объема выборки для словаря СО при изучении соотношений признаков.

Сопоставление кластеров признаков

На следующем этапе исследования соотносятся не сами корреляционные матрицы, а группы признаков, образованные путем кластерного анализа этих матриц. Кластерный анализ — метод, направленный на объединение признаков в группы (кластеры) на основе их сходства [10].

В лингвистике последовательное использование различных методов такого вида анализа имеет место в работах Ю.А. Тулдавы, В.С. Баевского, А.Я. Шайкевича, Г.Я. Мартыненко, а также в ряде наших исследований [9; 2; 4; 5; 6; 7; 13; 19; 20; 21]. В этих исследованиях применяются различные подходы к группировке данных «признак — признак»: односвязывающий метод, полносвязывающий метод, метод конструирования кластер-систем с частично перекрываемыми кластерами. Их использование позволило авторам сделать ряд важных наблюдений и ценных выводов относительно типологических черт текстов, не представленных непосредственному наблюдению, решать задачи атрибуции текстов, сравнения индивидуальных стилей авторов и другое.

В этой статье применяется вид кластерного анализа с частично пересекающимися классами по методике, предложенной Ю.А. Тулдавой и Р. Ээремаа [12; 22]. В качестве исходной информации здесь используются полученные ранее при помощи меры Коула корреляционные таблицы признаков. Собственно группировка данных производится путем попарного объединения элементов посредством выявления относительно более сильных связей, превышающих некоторое пороговое значение. При этом в нашем исследовании, как правило, допускается покрываемость до двух элементов, то есть вхождение одного и того же объекта не более чем в два класса.

В результате кластеризации признаков различных выборок были получены признаковые кластеры, отраженные на рисунках в приложении.

Выборка /б/ (25 %)

Результаты группировки практически полностью совпадают с группировкой для матрицы генерального списка. Кластер 1 полностью совпадает как по входящим в него элементам, так и по своей структуре с кластером 1 генеральной матрицы. Подкласс 2СЛ, 2КРН, 1УД в обоих случаях недостаточно тесно сплочен из-за отсутствия связи 2 СЛ — "1УД. Кластер 2 образует сплоченное ядро с одним периферийным элементом /ПФ. Структура кластера имеет одно отличие от кластера 2 генерального списка, однако это отличие несущественно и заключается в выделении элемента /ПФ и качестве периферийного.

Для кластера 3 также наблюдается полное совпадение с соответствующей группировкой генерального списка с точки зрения входящих в него элементов. Незначительные изменения в структуре кластера заключаются в том, что признак 4СЛ из одной подгруппы перешел в другую, оставаясь при этом связующим, то есть сохраняя свои связи с первым подклассом. Признак 3УД не имеет связи с признаком 4СЛ и поэтому выделен из состава подкласса в отдельную подгруппу.

Выборка /в/ (12,5 %)

Ядра всех трех кластеров стабильны, однако на периферии появляются межкластерные связи. Так, кластер 1 имеет три таких связи с элементами кластера 3. Это происходит за счет подгруппы 2СЛ — 2КРН — "1УД, которая имеет тяготение к кластеру 3 по своим фонетическим свойствам. Во-вторых, связь с признаком 6СЛ получает периферийный компонент ИНТР. Признак "СГЛ также обладает здесь связью с этим же малочастотным признаком 6СЛ. В кластере 2 также отмечена одна зависимость с признаком другого кластера (СУЩ — 4УД).

Несмотря на отмеченные изменения, в целом здесь наблюдается сохранение всех основных свойств кластеризации генеральной матрицы.

Выборка /г/ (6,25 %)

На материале данной выборки происходит дальнейшее изменение кластеров. Так, из кластера 1 в кластер 3 перешел признак 2СЛ. Объяснение этому, по-видимому, состоит в том, что данный признак совмещает две основные характеристики: 1) небольшую слоговую длину и 2) возможную аффиксальную (чаще префиксальную) членимость. По первой характеристике он соотносится с первым кластером, по второй — с третьим. В данном случае реализуется вторая из указанных черт.

Кластер 2 образован без каких-либо изменений, однако два его элемента имеют зависимость с признаком 4УД из кластера 3.

Кластер 3 образует большой, но слабо сплоченный класс, который кроме признака 2СЛ имеет также связь с признаком "СГЛ из первой группы.

Выборка /д/ (3,125 %)

На материале выборки /д/ группировка признаков также приводит к выделению трех кластеров. Как и для выборок /в/ и /г/, здесь проявляется тенденция к их объединению. Так, кластер 1 и кластер 2 имеют по одному элементу, между которыми наблюдается зависимость: ПОСЛ — /СУЩ. Одна зависимость объединяет также кластеры 1 и 3: "1УД — 3СЛ. Следует отметить, что эта зависимость, однако, значительно слабее, чем связь элемента "1УД с признаком 2КРН кластера 1.

Таким образом, все четыре выборки, несмотря на их небольшой объем (особенно выборки /г/ и /д/), на уровне группировки признаков достаточно неожиданно демонстрируют относительно высокую устойчивость результатов с точки зрения выделения трех основных классов признаков, однако структура классов подвергается некоторым искажениям.

Наиболее стабильным при этом оказывается кластер 1, затем следует кластер 2. Кластер 3 наименее стабилен.

В целом сопоставление характеристик признакового пространства для выборок различного объема показывает, что исследование *изолированных* элементов глагольной подсистемы может осуществляться на уровне выборок весьма небольшого объема. Исследование *соотношений* признаков целесообразно проводить на выборке не ниже шести — пятипроцентного объема от размера полного словарного материала. *Структурные особенности* признаковой системы имеют специфическое проявление в выборках различного объема. В небольших по объему выборках хотя и сохраняются основные черты системы признаков, однако при этом появляются определенные искажения общей картины. Эти искажения определяются в виде тенденций к слиянию кластеров за счет появления сильных одиночных межкластерных связей. Полное отсутствие каких-либо искажений общей картины, характерной для всей генеральной совокупности, имели место только для выборки /б/, включающей 25 % словарного материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев С.Н. Проблемы многомерной классификации языковых единиц (соотношения формальных признаков английских и русских глаголов). АДД. Л.: ЛГУ, 1990.
2. Андреев С.Н. Исследование языковой системы при помощи ЭВМ / На материале деривационных и морфемных классов английских глаголов. Смоленск, 1987.
3. Андреев С.Н., Кузьмин Л.А., Луговской В.П., Сильницкий Г.Г. Исследование связи деривационных и синтаксических характеристик английских глаголов методом корреляционного анализа // Исследование деривационной подсистемы количественным методом. Владивосток, 1983. С. 108—124.
4. Баевский В.С. Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы. М.: Языки славянской культуры, 2001.
5. Баевский В.С. Пастернак-лирик. Основы поэтической системы. Смоленск, 1993.
6. Баевский В.С., Бахошко И.В., Кристалинский Р.Е., Семенова Н.А. Применение кластерного анализа для решения некоторых вопросов истории и теории литературы // Славянский стих: Лингвистическая и прикладная поэтика. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 379—385.
7. Баевский В.С., Кристалинский Р.Е., Новосельцева И.В., Семенова И.А. Применение кластерного анализа для исследования стихотворной речи // Славянский стих: Стиховедение, лингвистика и поэтика: Материалы международной конференции 19—23 июня 1995 г. М.: Наука, 1996. С. 239—252.
8. Бартков Б.И. О коэффициентах сходства членов синонимических рядов // Структурная и прикладная лингвистика. Киев, 1981. С. 6—13.
9. Василевич В.И. Статистические методы в геоботанике. Л.: Наука, 1969.
10. Жамбю М. Иерархический кластер-анализ и соответствия: Пер. с англ. М.: Финансы и статистика, 1988.
11. Кузьмин Л.А. Факторы, определяющие сочетаемость глагольных основ с суффиксами -able, -ive в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1980.
12. Лийв Х., Тулдава Ю. О классификации текстов с помощью кластер-анализа //

- Уч. зап. ТГУ. Тарту, 1987. Вып. 777. С. 55—68.
13. Мартыненко Г.Я. Основы стилеметрии. Л.: ЛГУ, 1988.
 14. Пиотровский Р.Г., Бектаев Б.К., Пиотровская А.А. Математическая лингвистика. М.: Высшая школа, 1977.
 15. Сильницкий Г.Г., Андреев С.Н., Кузьмин Л.А., Кусков М.И. Соотношение глагольных признаков различных уровней в английском языке. Минск: Наука и техника, 1989.
 16. Сильницкий Г.Г., Андреев С.Н., Кузьмин Л.А., Луговской В.П. О некоторых количественных методах определения мер связи между языковыми уровнями // Исследование деривационной подсистемы количественным методом. Владивосток, 1983. С. 40—61.
 17. Тулдава Ю.А. Об измерении связи качественных признаков в лингвистике (1): Сопряженность альтернативных признаков // Квантитативная лингвистика и автоматический анализ текстов: Уч. зап. Тарт. ун-та, 1988. Вып. 827. С. 146—162.
 18. Тулдава Ю.А. О применении коэффициентов сопряженности в лингвистике // Прикладная лингвистика и автоматический анализ текста: Тез. докл. науч. конф. 28.01—30.01.1988 г. Тарту, 1988. С. 82—83.
 19. Тулдава Ю.А. Проблемы и методы квантитативно-системного исследования лексики. Таллин: Валгус, 1987.
 20. Тулдава Ю. Опыт классификации текстов с помощью кластер-анализа // Актуальные проблемы квантитативной лингвистики и автоматического анализа текстов. Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981. Вып. 591. С. 136—157.
 21. Шайкевич А.Я. Дистрибутивно-статистический анализ текстов: АДД. Л., 1982.
 22. Ээремаа Р. Классифицирование научных данных с получением частично покрываемых классов // Методы многомерного статистического анализа: Тр. ВЦ. Тарту, 1980. Вып. 44. С. 55—73, 259.
 23. Cole L.C. The measurement of Interspecific Association // Ecology. 1949. Vol. 30. No. 4. P. 411—424.

Моделирование функционирования фрейма научного термина в художественном тексте

Цель нашего исследования — определение характера и выявление возможных типов связи терминологической лексики и художественного дискурса на концептуальном уровне. На всем протяжении XX века язык науки последовательно утрачивал статус закрытой системы, проникая во все сферы деятельности человека, а значит и в художественную литературу. Поэтому функционирование терминологической лексики (далее — ТЛ) в художественном тексте (ХТ) вызывает определенный научный интерес.

В данном исследовании используется инструментарий когнитивной лингвистической парадигмы. ХТ — носитель творческих замыслов и образов, для адекватной передачи которых не всегда достаточен подбор четких лексических эквивалентов. «Существуют мысли, которые очень трудно выразить словами ... и модели человеческого знания, чересчур «привязанные» к языку, вряд ли имеют право на существование» [4. С. 109]. Поэтому более продуктивным представляется абстрагирование от анализа знаков языка и рассмотрение так называемых ментальных репрезентаций.

Основные исследовательские единицы, используемые в статье — «фрейм» (в понимании М. Мински [3]) и «скрипт». Последнее понятие в когнитивной лингвистике не ново, но еще недостаточно четко терминовано. Скриптом мы будем называть конкретный набор условий для функционирования фрейма, который обеспечивает выполнение соответствующей прагматической задачи. Данное определение функционально только в пределах настоящего исследования и не претендует на универсальность. Ближайшие лингвистические эквиваленты скрипта — сверхфразовое единство, текст.

Функционирование фрейма состоит в его взаимодействии с другими фреймами, что в свою очередь отражает взаимодействие концептов, лежащих в основе фреймов. Научный характер концепта, лежащего в основе фрейма термина, обуславливает особенности функционирования фрейма термина в ХТ. В зависимости от взаимоотношений фрейма термина и других фреймов можно выделить несколько моделей функционирования фрейма ТЛ в ХТ.

1. У первой модели связь терминалов фрейма термина с терминалами других фреймов соответствует связям, демонстрируемым термином в научном тексте (НТ). Переадресации терминалов фрейма не происходит, то есть основную нагрузку по передаче информации осуществляют верхние, главные терминалы фрейма. Основной тип передаваемой информации — содержательно-фактуальная: «For a better understanding of this matter of trend extrapolation, let us consider one of the simplest and most obvious of trend curves: speed. If we plot the time in years on the abscissa while plotting the speed achieved by manned devices (and/or unmanned devices, too) on the ordinate, we get the simplest and purest sort of trend curve.» [18. С. 63] Трансформация когнитивной структуры фрейма незначительна: фреймы «abscissa» и «ordinate» включены в скрипт с целью использования их понятийного содержания; исследуемые категории («time» и «speed») действительно могут быть отражены в определенной системе координат, поэтому ТЛ в данном случае сохраняет инвариантную однозначность; термины не проявляют каких-либо черт, указывающих на потерю их стилистической нейтральности, присущей им в НТ, но сохраняют функционально-стилевую отнесенность. Системность термина обеспечивается связью терминалов верх-

него уровня фреймов «abscissa» и «ordinate» с фреймами «trend curve(s)», «extrapolation» и двумя варьируемыми величинами «speed» и «time», с одной стороны, и связью терминалов нижнего уровня с фреймами «manned/unmanned devices», которые потенциально относятся к специальному тексту, но не имеют прямого отношения к терминам «abscissa» и «ordinate», а также особенным употреблением союза «and/or», с другой.

Такое функционирование фрейма характерно, скорее, для научно-популярной статьи. Термин в художественном тексте отличается не структурой, а функцией, которую он выполняет. Как правило, она состоит в стилизации НТ. Стилизация может быть абсолютной, с сохранением всех параметров какого-либо типа текста научного функционального стиля («It's none other than *Brucella melitensis*, an obscure coccobacillus which David Bruce isolated in 1886 during an outbreak of fever in Malta caused by the milk of infected goats» [6. С. 118]), так и относительной, с включением элементов деспециализации («Mary Rowe's condition worsened. The *bilirubin* in her blood went up and up, indicating increased jaundice, which was obvious from the alarming yellow of her skin.» [9. С. 17]).

В примерах ниже подчеркиванием обозначается фрейм, подтверждающий системность фрейма термина. Волнистой линией обозначается фрейм, нарушающий его системность: «Later, when he became an experimental psychologist, he was able to get *mescaline* and *lysergic acid* for the asking, and suggested several times that I should try them» [20. С. 17]; «Occasionally, he shivered, he had a definite *photophobia* and there was that creamy blob of puss in the corner of each eye» [11. С.78].

Итак, трансформационная модель первого типа характеризуется наличием связей терминалов как верхнего, так и нижнего уровня. Фреймы скрипта предлагают терминалы, которые не находят адреса у фрейма термина. Наблюдается незначительная потеря системности термина.

2. У второй модели трансформации фрейма термина нарушение системности более выражено, что свидетельствует о большей степени деспециализации. Тем не менее, переадресации терминалов фрейма не наблюдается: «Reich developed his PK powers far more quickly than I did, having a more powerful brain, as far as simple *cerebral discharge* is concerned» [20. С. 114]. Скрипт включает фреймы, нехарактерные для НТ. Фрейм термина сохраняет терминалы однозначности и четкого понятийного содержания. Функционально-стилевая отнесенность термина также сохраняется, но помимо утраты системности, что характерно для первой модели трансформации, у второй модели может наблюдаться утрата стилистической нейтральности, так как вследствие взаимодействия с гетерогенными термину единицами текста у термина появляется какая-либо (эмотивная, экспрессивная, оценочная) коннотация.

Фреймы относительно нейтральных (стилистически) слов, находящиеся в контактной связи с фреймами ТЛ, также могут нарушать ее системность, создавая вокруг нее контекст с содержательно-подтекстовой [1. С. 27] информацией: «The next thing would be an informal (and free) diagnosis of Norma's arthritis on the porch» [14. С. 23]; «He watched me gloomily as I injected the Coryne *pyogenes toxoid* into the cow's neck. (Even now we are still doing this for summer *mastitis* because it is a sad fact none of the modern range of antibiotics has much effect on it)» [10. С. 34].

Уровень деспециализации увеличивается также вследствие привлечения грамматических и синтаксических средств, нехарактерных для НТ: прямой речи («Sorry,» he muttered. «It was the only way. Bad hysteria — *carpopedal spasms*. She might have harmed herself — I hadn't an anaesthetic or anything» [7. С. 275]) или диалогической («'How's your patient, Doctor?' — 'Worse than yesterday.' He hesitated. 'She's gone into a *coma*'» [9. С. 21]; «What were you trying to do?» — «Stitch that wound, but I'm not going to try any more. I'm off to the surgery to get a *chlorophorm* muzzle» [11. С. 145]). Фрейму второго уровня трансформации соответствует воздействие на тер-

мин какого-либо нехарактерного для НТ терминала или терминалов одного или нескольких фреймов скрипта ХТ. Воздействие осуществляется на фрейм в целом, а не на отдельный его терминал: «Did you ever hear of *Molybdenum*? Well, what is it? You don't know. Or *carborundum* or *tellurium* — you don't know what they are the public don't know what they are. But they mean money» [15. С. 256].

Комплексный эффект деспециализирующего воздействия на термин в целом складывается в тексте эмотивной пунктуацией (« ... »), прагматически безадресным вопросом, характерным для автономной экспрессивной речи («Well, what is it?»).

Системность термина может быть нарушена как следствие функционирования термина определенной науки в тексте, не имеющем научной референции, или относящемся к какой-либо отличной от терминополья этой науки специальной деятельности: «As it's the time of the *vernal equinox*, the sun will rise due east. And that» — I consulted the small compass I'd brought — «is straight over there» [8. С. 140]. В данном случае субъект предложения астрономического термина «vernal equinox» — кинорежиссер. Текст в целом не воздействует на термин сколько-нибудь значительно, но, поскольку субъект акцентирует свое внимание не на термине астрономии как таковом, а на следствии явления, значимость терминалов нижнего уровня увеличивается.

3. Третьей модели трансформации также соответствует употребление термина в референтивной функции. Утрата системности и стилистической нейтральности выражена ярко; термин сохраняет понятийную отнесенность, но деспециализирующее воздействие текста более конкретно: воздействию подвергается какой-либо конкретный терминал или терминалы: «Since then I've noticed that there are motels which seem filled up with nothing but people over fifty — it's like they hear about those places on some Oldies but Goodies Hotline. Bring Your *Hysterectomy* and *Enlarged Prostate* to the Not-So-Scenic Rainbow Hotel» [13. С. 92]. В данном случае в тексте содержится указание на операции, которые можно произвести с объектом, а именно «bring ([it] ... to the ... hotel)». Терминал с этим указанием вступает в концептуальные противоречия с терминалом пассивных операций-действий с этим фреймом по умолчанию, то есть в научном функциональном стиле, из которого термины «hysterectomy» и «prostate» заимствованы, текст «bring prostate to the hotel» невозможен.

При реализации третьей модели трансформации текст достаточно удален от конкретно-научной или общенаучной лексики; в тексте может быть создано подобие терминополья, указывающее на потенциальную системность термина, но слова, составляющие это «поле», единичны и, как правило, деспециализированы: «No headlines for you, Old Sport,» was his *diagnosis*. «If it had been two inches to the left it would have undermined the *carotid artery* as far as the Red Front Drug store in Flatbush and Back Again» [16. С. 269].

Установление новых связей фрейма ведет к деспециализации и утрате однозначности: «It'll not be a bone in his throat. It'll be a *touch of faringitis* making it cough» [10. С. 26].

У фреймов третьей модели трансформации появляется тенденция к участию в акцидентных таксонах: «You can't reconcile the Genesis and the *mutation of species*» [6. С. 31]. В данном случае термин биологии «mutation of species» вступает в таксономические связи со словом «the Genesis», у фрейма которого по умолчанию присутствуют терминалы отнесенности к религиозной тематике.

4. Четвертая модель фрейма термина в ХТ представляет собой соединение термина с текстом посредством какого-либо другого слова, во фрейме которого есть терминалы как совместимые с фреймом термина, так и несовместимые. У этой модели трансформации наблюдается частичная утрата связи с понятийным содержанием вследствие участия термина в акцидентной категории, не существующей в науке, из которой он заимствован: «One evening I had been working late in my laboratory fooling

round with some gin and other chemicals...» [19. С. 127]; «The two most common ailments of the elderly are arthritis and forgetfulness. They can be held responsible for neither» [12. С. 3]. Тем не менее трансформация проходит с сохранением совместности концептуальных областей тематического функционирования двух фреймов: «глубинная структура химического соединения» для «gin and other chemicals»; «болезни» для «arthritis and forgetfulness».

Наиболее часто встречается образование модели по метонимическому принципу: «They are ridden by Health Mania. ... They prefer albumen and starch and nitrogen to huckleberry pie and doughnuts» [15. С. 40]. Химический элемент «nitrogen» не может являться эквивалентным членом одного таксона с «huckleberry pie», так как логически это понятия разноуровневые. Представление о «huckleberry pie» на молекулярном уровне или, скорее, представление о «nitrogen» как элементарной части некоего сложного химического образования «huckleberry pie» не является научным. Содержание терминалов фрейма «nitrogen» сообщается тексту только «преломлением» через соответствующие терминалы другого фрейма.

Таким образом, в этой модели происходят искажения информационного сигнала по каналам терминалов как верхнего, так и нижнего порядка. Эта модель часто используется с целью достижения образной экспрессивности в тексте: «But somehow great-grandfather's brain ... seemed to have got badly damaged. My own theory is that, living always in a bright sunshine he had got a sunstroke. But I may wrong him. Perhaps it was a locomotor ataxy that he had» [15. С. 192].

5. Следующая, пятая модель, характеризуется переадресацией терминалов фрейма термина. Соединение фрейма термина с какими-либо другими фреймами ведет к созданию вирусного фрейма (М. Мински). При этом терминалы верхнего уровня фрейма термина могут не активироваться, а терминалы нижнего уровня — выдвигаться на верхний: «Dorcus cooked for the sight and smell and soul and palate of Man; his digestion did the best it could. She betrayed Man's duodenum, and he loved her for it» [19. С. 73]. Фрейм «duodenum» подразумевает возможность активации терминала (по умолчанию) «расстройство, дисфункция пищеварительного тракта». Это — терминал нижнего уровня «duodenum». Но в текст «duodenum» включается совместно с «betray», для фрейма которого дисфункция (в переносном значении), нарушение какого-либо рода является терминалом верхнего порядка: «to lead astray; violation of trust; (faith)less; dis(close); prove false» [5. С. 209].

Эта модель описывает, как правило, простые метафорические отношения: «The body will destroy the germs of a physical illness within a week; but the mind will preserve the germs of morbidity or fear for a lifetime» [20. С. 101]. В отличие от четвертой модели взаимодействующие фреймы несовместимы по терминалам верхнего уровня. Фреймы совместимы только по одному терминалу нижнего уровня: «Viruses are unfair, he said, though mostly they ... respond to treatment» [9. С. 15]. Терминал нижнего ряда «harm (as assessed subjectively)» фрейма «virus» является «фреймообразующим», главным для «unfair»; «This young man is in an autopsy drawer in Bangor with the pathologist's tattoo — a Y-cut stitched back up — on him» [14. С. 83]. Соединяющим для «pathologist» и «tattoo» является терминал «pattern [«contour», «curve», «form»] (left on object by doer)», так как на уровне содержательно-подтекстовой информации разрез, который патологоанатом делает на теле, напоминает татуировку.

6. Акцидентный характер функционирования следующей модели вызван отсутствием одного из конституирующих фрейм элементов в узуальном употреблении. К этой модели относится несколько подвидов:

а) Фрейм термина соединяется с фреймом, употребление которого отмечено, но в иных структурных и логических моделях: «It was then he had let her have it, telling her about Mary Rowe who was critical with ammonia intoxication, and adding

caustically that he wished companies like Felding-Roth instead of coming up with some *'me-too' antibiotic* which was probably no better or worse than half a dozen others already available, would work on a drug to stop excess ammonia production» [9. С. 18]. «Me-too» не соответствует ни одному из возможных сочетаний с фреймом термина «antibiotic» в научном тексте. Но в художественном тексте «me-too» приобретает статус определения термина в контексте, за счет чего фрейм этого слова включается целиком в качестве терминала верхнего уровня во фрейм «antibiotic».

б) Фрейм термина соединен с фреймом, лингвистическая репрезентация которого вообще не отмечена в языке: «For food I knew that I could rely on berries, roots, shoots, mosses, mushrooms, *fungi, bungi* — in fact, the whole of Nature's ample storehouse.» [15. С. 178]. Поскольку концепт «bungi» неизвестен, то и структура его стерта. Характер инфицирования фрейма «fungi», таким образом, в стирании различий между терминалами различных уровней во фрейме.

с) В тексте представлен так называемый «квазитермин», то есть термин, фрейм которого обладает терминалами точности, однозначности, строгой понятийной определенности, но не имеет референта в реальном мире. Поскольку квазитермины индивидуальны, то структура их моделей зависит от авторского понимания концепций, за ними стоящих. Отдельная типология моделей квазитерминов не является задачей данного исследования, поэтому мы приведем лишь несколько примеров.

Во-первых, это «термины», образованные по модели реально существующих научных терминов, а значит соответствующие им в структуре фрейма: «Where'd they get this sudden surge in culture? — From us. Geology — call it *lunology* here — mostly from you.» [17. С. 50]. Структура таких терминов четко мотивирована, их понимание, как правило, не требует контекста, — в этом сходство структуры их фреймов с фреймами реальных терминов. «Lunology» пресуппозитивно утверждает существование научной области, в которой этот термин обладает однозначностью, стилистической нейтральностью, системностью.

Во-вторых, это квазитермины, у которых только лингвистическая форма является показателем отнесенности их к какой-либо научной области: «They have the *furor rubberendi*. They are optical gluttons, fasting and flattening on the misfortunes of their fellow-beings» [16. С. 611]. Эта группа квазитерминов обладает более широким потенциалом стилистического применения: «Well,» says I, «maybe you've really got *kleptopigia*» [16. С. 256]. Квазитермин всегда представляет собой вирусный фрейм, но если структура фреймов первой подгруппы («lunology») подвергается научной систематизации вне контекста, а сам термин употребляется в референтивной функции, то фреймы терминов второй подгруппы («kleptopigia») полностью акцидентны. Особенность фрейма такого термина состоит в объединении терминалов научной отнесенности, генерируемой формой термина, и терминалов, не имеющих отношения к специальной области знаний. О терминологизации свидетельствует создание системности в тексте, то есть стилизации под научный текст включением общенаучного и научного словаря, синтаксической структуризации самого текста: «*Sectura Pantalunae*, or Ripping of the Trousers, is generally caused by sitting upon warm beeswax or leaning against a hook» [15. С. 52]. В тексте стилизуется метаязыковая функция, характерная для НТ («...or Ripping of the Trousers»), безличная пассивная форма («is caused by») и герундий («sitting», «leaning»).

Основным параметром этой группы фреймов является наличие формальных признаков лингвистической реализации фрейма, придающих фрейму терминал/терминалы верхнего уровня и свидетельствующих о мнимом отнесении фрейма к какой-либо научной категории при отсутствии логической необходимости этой отнесенности к норме текста: «I was thinking,» says Andy, «of a little hunt without horn, hound or camera among the great herd of *Midas Americanus*, commonly known as Pittsburg mil-

lionaires» [16. С. 211]. Терминологическая форма «Midas Americanus» создает фрейм, который соединен с остальными фреймами не отдельными своими терминалами, а целиком [2. С. 93]. Терминал специально-научной отнесенности в этом примере генерируется формой термина «...*as* ...*us*», «...*i*», «*klepto*...», «*post*...», «*inter*...». Другие фреймы, связанные с фреймом квазитермина, заполняют терминалы верхнего и нижнего уровня моделируемого фрейма. Соединяясь с фреймом, который рассчитан на обслуживание терминалов с научной информацией, эти терминалы приобретают качество такой информации.

Таким образом, терминалы фрейма заполняются контекстной информацией, и возникает новый, вирусный фрейм, существование которого невозможно вне данной акцидентной категории без дополнительных комментариев: «I used to walk and beat that old plug team of bays we used to drive to the carriage. Have they got them yet?» — «They have, ... The life of the royal *elephantibus truckhorseibus* is one hundred and forty-nine years old» [16. С. 285]. Текст указывает на пути возможной интерпретации «*elephantibus truckhorseibus*» — в нем содержатся фреймы «team of bays», «drive», «carriage». Они призваны заполнить пустующие терминалы новообразованного фрейма. Его оригинальная структура — сложное сочетание терминалов разных уровней фреймов «elephant», «truck», «horse» и «bus».

7. Седьмая модель отражает несовместимость концепции, стоящей за фреймом термина, и фреймом, с которым фрейм термина соединяется. В седьмой модели наблюдается полное взаимное несоответствие концепций: «There was a painless stage of incubation that lasted twenty-five years, and then it broke out on me, and people said I was It. But they called it humor instead of *measles*» [19. С. 43]. У фрейма «measles» отсутствуют какие-либо терминалы связи с «humor»; фрейм «humor» акцидентно приобретает терминал «break out» («humor broke out on me»), который приписывает фрейму «humor» адрес контагиозности. В результате соединения этих двух фреймов с несовпадающими базовыми параметрами появляется вирусный фрейм, в котором один из исходных фреймов (в данном случае «humor») выполняет роль верхнего уровня, а второй («measles») — нижнего. «Measles» сохраняет понятийную отнесенность по терминалу «контагиозность», из-за которого он и привлечен в общий фрейм. Второстепенная роль «measles» сообщает ему способность к оценочному функционированию.

Концептуальная несовместимость может выражаться соединением фрейма, терминалы верхнего уровня которого содержат информацию о качестве (например, относительном пространственном положении), соответствие которому полностью отсутствует у фрейма термина как в главных, так и в терминалах нижнего уровня: «We could hear Valentine breathing, the slow rasping, almost a groan, though Nurse Davis, Dorothy said, had been an absolute brick, injecting painkiller so that her brother couldn't possibly suffer, not even in some deep brain recess *below the coma*» [8. С. 32].

В создании моделей концептуально несовместимых фреймов принимает участие терминология различных специальных областей. Как можно прогнозировать, стилистический эффект тем сильнее, чем менее совместимы области применения фреймов: «But I'm willing to admit, since the truth is out, that it has long been my custom in preparing an article of a humorous nature to go down to the cellar and mix up half a *gallon* of *myosis* with a *pint* of *hyperbole*» [15. С. 129]. Фреймам абстрактных моделей («myosis», «hyperbole») адресуются метрические терминалы «gallon» и «pint», применимые логически только к конкретным вещественным понятиям.

Другой подвид этой же модели построен на еще одном аспекте «концептуальной несовместимости». Концептуально несовместимы не только логические оппозиции («конкретное/абстрактное»), но и терминологические концепции разных научных областей, собираемых в один фрейм: «The Smudgeville *intelligence* explained, that

palladium was a graminiferous amygdaloid and that its calcareous properties rendered it of great commercial value. It was practically impervious to collusion which made it a high soporific.» [15. С. 257]. Поскольку несовместимые концепты составляют акцидентное определение терминала «palladium», то в вирусном фрейме терминалы разных концептов представлены как на верхнем, так и на нижнем уровнях.

Иногда причиной создания диффузного фрейма становится наличие одной языковой формы у различных фреймов: «After he had left, Gertrude had found her aunt in a syncope from which she passed into an apostrophe and never recovered» [15. С. 64]. Имеющему отношению к контексту фрейму медицинского термина «syncope» приписываются терминалы фрейма лингвистического термина «syncope», о чем свидетельствует неожиданное появление фрейма «apostrophe». Это полностью акцидентно мотивированный термин, существование которого в каком-либо таксоне вне данного текста близко или равно нулю.

Итак, вне систематизирующего терминополья НТ, ТЛ деспециализируется. Деспециализация, то есть утрата связи термина с научным понятием в результате воздействия стилистической функции ХТ на термин, является причиной переадресации терминалов фрейма термина. Переадресация состоит в выдвигании терминалов нижнего уровня на верхний и в приобретении термином комбинаторики, несовместимой с его функционированием в НТ. На основании ступени деспециализации, отмеченности в классических категориях языка, способностей к комбинаторике, языковой функции и наличия стилистических функций зарегистрированы различные модели фреймов.

Результатом переадресации может быть вирусный фрейм — фрейм, существующий только в контексте и не представленный ни в одной классической категории. Сущность вирусного фрейма — модификация уже существующего значения путем добавления или изъятия имеющейся во фрейме слова информации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
2. Дубовая Т.А. Стилистический потенциал стилистической гетерогенности лексических единиц (на материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1999.
3. Мински М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979.
4. Chafe W.L. Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge // Reprints of the plenary session papers: XIV International Congress of Linguists. Berlin, 1987.
5. Webster's third international dictionary Encyclopaedia Britannica, Inc., 1993.
6. Cronin A. Shannon's Way. London, Victor Gollancz Ltd., The Camelot Press Ltd. 1963.
7. Cronin A. The Citadel. Foreign Languages Publishing House, 1957.
8. Francis D. Wild Horses. Putnam, 1994.
9. Hailey A. Strong Medicine. Pan Books, 1985.
10. Herriott J. It Shouldn't Happen to a Vet. Pan Books, 1973.
11. Herriott J. Let Sleeping Vets Lie. Pan Books, 1973.
12. King S. Bag of Bones. Scribner, 1998.
13. King S. Christine. Signet, 1983.
14. King S. Pet Cemetery. Signet, 1983.

15. Leacock S. *The Perfect Lover's Guide and Other Stories*. Foreign Languages Publishing House, 1960.
16. O. Henry. *100 Selected Short Stories*. Wordsworth Classics, 1995.
17. *Science Fiction. The Best American Short Stories*. Raduga Publishers, 1999.
18. Stine G. *Harry How to Think a Science Fiction Story // Science Fiction (Наука и фантастика)*. Л.: Просвещение, 1970.
19. *The Book of American Humour*. М.: Радуга, 1984.
20. Wilson C. *The Mind Parasites*. М.: Радуга, 1986.

Е.Р. Мец

Адъективные словосочетания с ограничительными отношениями между компонентами в ранненовоанглийском языке

Способность к сочетаемости является общей чертой языковых единиц. Изучение этой способности составляет предмет теории валентности, центральное место в которой принадлежит глаголу. Прилагательным также присущи валентные свойства, так как «разграничение и становление конкретных семантических значимостей — словозначений — у имен прилагательных, как и у глаголов, перенесено в план синтагматических связей» [9. С. 204], причем семантику прилагательного, в отличие от семантики глагола, можно изучать не только в рамках предложения, но и на уровне словосочетания.

Лингвисты различают содержательную и формальную валентность (совместимость, сочетаемость в линейном ряду). Содержательная сторона единиц различных частей речи предсказывает их синтаксическое поведение, в частности, семантика прилагательных определяет их способность открывать вокруг себя места для других слов, то есть образовывать адъективные словосочетания различных структурных моделей.

К примеру, семантическое содержание прилагательного «angry» очерчивает круг его референции, диктует необходимость включения в его валентный набор таких слов, которые обозначали бы степень проявления данного признака, причину его проявления, а также лицо, на которое он направлен, и далее предопределяет, как эти отношения между признаком и его различными характеристиками реализуются, получают эксплицитное выражение в пределах адъективных словосочетаний. Таким образом подтверждается положение А.И. Смирницкого о том, что «грамматические способы соединения слов проявляются и существуют на фоне определенных лексико-семантических отношений между словами... В значительном большинстве между словами указывают на такие отношения, которые естественно вытекают из лексической семантики сочетающихся слов» [8. С. 55].

Предметом настоящей статьи являются семантические и структурные особенности адъективных словосочетаний типа *shrewd of her tongue, narrow in his shoulders* в ранненовоанглийском языке. Такие словосочетания характеризуются довольно высокой частотностью и, как правило, не представляют трудности для понимания. Вместе с тем они до сих пор не получили достаточно полного освещения в лингвистических исследованиях. В существующей литературе по проблемам сочетаемости прилагательных такие словосочетания рассматриваются исходя из их грамматической структуры и, следовательно, объединяются в один класс с совершенно разнородными

ми по семантическому содержанию сочетаниями, например, *different from us, anxious for publicity, rich in oil, confident to a degree* [2. С. 81; 1. С. 158]. При изучении на семантическом уровне они трактуются как атрибутивные, в которых предмет получает дополнительную характеристику в различных отношениях [3. С. 113]. Нечеткость, размытость этого определения очевидна. Оно позволяет рассматривать словосочетания типа *polite of his speech* в одном ряду с такими словосочетаниями, как *violent in the open, democratic in a way*.

Прежде чем перейти к анализу соотношений семантических и комбинаторных (синтаксических) свойств в словосочетаниях рассматриваемого типа на материале ранненовоанглийского языка, отметим, что, по нашему мнению, общий характер связи между компонентами таких словосочетаний должен определяться как ограничительный. Попытки идентифицировать зависимый член как объект, а отношения между компонентами, соответственно, как объектные на основании структурной формулы таких словосочетаний [4. С. 114—124; 2. С. 7—10], не являются убедительными. Многочисленные примеры, при их сопоставлении, доказывают, что именно учет семантики сочетающихся слов, а не их расположение дает основание для того, чтобы считать отношения, возникающие в словосочетаниях, объектными, атрибутивными и т.д. Так, словосочетание *weary to the last degree* трактуется как словосочетание меры и степени, словосочетание *kind to his daughter* как объектное, а словосочетание *constant to my purposes* как ограничительное, то есть обращение к семантике членов словосочетаний делает необходимым отнесение названных словосочетаний, несмотря на их структурное тождество, к различным семантическим классам и выделение ограничительных словосочетаний в самостоятельный класс.

Мы называем отношения между компонентами в словосочетаниях типа *proud of his heart* ограничительными, поскольку в таких словосочетаниях зависимый компонент обозначает, то есть «ограничивает» область, сферу проявления признака [6]. Отличительная особенность словосочетаний этого семантического класса состоит в том, что признак, выраженный прилагательным, характеризует денотат зависимого компонента [5. С. 45], поэтому возможны следующие трансформации:

She is shrewd of her tongue. → *Her tongue is shrewd.*

He is narrow in his shoulders. → *His shoulders are narrow.*

Следует иметь в виду, что характер отношений между компонентами словосочетаний не всегда определяется однозначно, такие случаи мы рассматриваем как пограничные. Представляется, что недифференцированность, невозможность четко разграничения отношений в некоторых словосочетаниях хорошо отражается предложением в «Русской грамматике» термином «комплексные отношения» [7. С. 20]. Так, в словосочетаниях структурной модели А+prep+N/Pr, помимо «чистых» ограничительных, объектных и других отношений, наблюдаются различные виды комплексных отношений, например:

- причинно-объектные: ... *So fearful were they of infection*¹;
- причинно-ограничительные: *The sweetest honey is loathsome in his own deliciousness.*

→1. The deliciousness of honey is loathsome.

2. The honey is loathsome because of its deliciousness.

Наши данные свидетельствуют о том, что в английском языке конца XVI — начала XVII века выражение ограничительных отношений осуществляется в словосочетаниях структурных моделей А+prep+N/Pr, А+prep+Vg, А+Vi. Зависимый компонент обычно обозначает часть тела или предмета — носителя признака, стороны жизнедеятельности человека, то есть сферу распространения признака.

В зависимости от семантики прилагательных, выступающих в качестве стержне-

¹ Здесь и далее примеры из произведений У. Шекспира.

вых слов, этот класс отчетливо подразделяется на несколько подклассов.

1. Словосочетания с прилагательными, передающими физические свойства лиц и предметов. Это наиболее крупный подкласс в нашей выборке, так как в образовании словосочетаний принимают участие самые разнообразные по значению прилагательные, обозначающие следующие качества:

- здоровье, сила, слабость: *good, well, wholesome, strong, sure, weak, infirm*;
- размер, высота, рост, форма: *big, tall, long, stout, crooked*;
- скорость, реакция: *swift, quick, rash, yare* (живой, проворный), *skittish, in-temperate, free, light, slow*;
- вес: *light*;
- цвета, оттенки: *dark, light, pale, yellow, crimson*;
- вкус: *tart*;
- влажность: *moist, dry*;
- простота, незатейливость: *simple*.

Зависимый член выражен в большинстве случаев существительным с предлогом:

He, swift of foot, outran my purpose.

I am as well in my wits as any man in Illyria.

And though I be a little crooked o' my body ...

I am not — as your Lombard proverb saith — cold on my feet.

Иногда в роли зависимого компонента выступает возвратное местоимение:

Go brew me a posset of sack finely. — With eggs, sir? — Simple of itself.

Наименее характерным для ранненовоанглийского языка было обозначение сферы проявления признака при помощи инфинитива. Примеры такого рода немногочисленны:

O mischief! Thou art swift to enter in the thoughts of desperate men.

Be not so long to speak.

I am by nature phlegmatic, slow to wrath ...

Во всех обнаруженных примерах прилагательное в сочетании с инфинитивом выражает быстроту совершения действия.

2. Словосочетания с прилагательными, обозначающими внутренние, интеллектуальные и моральные качества людей: *wise, shrewd, noble, intelligent, true, proud, honest, upright, false, bold, cunning, plain, constant, changeable, giddy* (непостоянный), *mad, young* (неопытный), *gross* (грубый, буйный).

В количественном отношении значительно преобладают словосочетания с зависимым существительным, вводимым предлогом:

In faith, they are as true of heart as we.

Thou wilt never get thee a husband if thou be so shrewd of thy tongue.

I will be more jealous of thee than a Barbary cock-pigeon over his hen... more giddy in my desires than a monkey.

Verily, I can be as mad in spirit as you.

I will be found most cunning in my patience.

К словосочетаниям ограничительного класса по семантике приближаются образуемые прилагательными данной лексико-семантической группы (ЛСГ) словосочетания с причинными отношениями между компонентами. Но если для описываемых в настоящей статье словосочетаний ограничительный тип отношений является основным, то в словосочетаниях с комплексными отношениями значение ограниченности является сопутствующим и накладывается на основное значение причинности. Для передачи комплексных причинно-ограничительных отношений обычно используются структурные модели с зависимым инфинитивом и герундием, реже — с существительным. Адьюнкт, как правило, обозначает действие субъекта, отношение к другим людям, его состояние:

... She that in wisdom never was so frail to change the cod's head for the salmon's tail...

Win, I'll be bold to leave you i'this good company.

And she is exceeding wise. — In everything but in loving Benedick.

I am unfortunate in the infirmity, and dare not task my weakness with any more.

3. Словосочетания с прилагательными общей оценки: *great, admirable, high, infinite, black, base.*

В большинстве случаев эти прилагательные зарегистрированы в структурной модели A+prep+N/Pr:

He doth object I am too great of birth.

And you are grown so high in his esteem, because I am so dwarfish and so low?

Woman's gentle brain could not drop forth such giant-rude invention, such Ethiopian words, blacker in their effect than in their countenance.

What a piece of work is a man! ... How infinite in faculties! in form and moving! How express and admirable in action!

Now is he be born of parents base of stock.

Другим основанием для классификации ограничительных адъективных словосочетаний может служить то, характеризует ли признак, выраженный прилагательным, только денотат существительного или местоимения справа (то есть зависимый компонент словосочетания) или, в равной степени, денотат существительного или местоимения слева (то есть подлежащее данного предложения).

В словосочетаниях первого типа именно зависимый компонент называет тот аспект явления (часть тела и т.д.), на который распространяется данное свойство. Его опущение влечет за собой нарушение смысла всего предложения, что свидетельствует о высокой степени слитности ограничительных словосочетаний этого типа. Сравните:

Would you be ever fair and young? Stout of teeth and strong of tongue? — Would you be ever fair and young? Stout and strong?

What hast thou been? — A serving man, proud in heart and mind... False of heart, light of ear... — False of heart, light...

Why, how dost thou, man? — Not black in my mind, though yellow in my legs. — Not black, though yellow.

В последнем примере прилагательные *black* и *yellow* выступают в значениях «ужасный, злой» и «трусливый» соответственно. В словосочетаниях второго типа адьюнкт лишь уточняет сферу проявления признака и может быть опущен:

Finding ourselves too slow of sail, we put on a compelled valour. — Finding ourselves too slow, we put on a compelled valour.

...Looking down the earth appeared to me no bigger than my hand in quantity. — Looking down the earth appeared to me no bigger than my hand.

What stature wields he, and what personage? — Of stature tall, and straightly fashioned. — Tall, and straightly fashioned.

I am no strumpet, but of life as honest as you that thus abuse me. — I am no strumpet, but as honest as you that thus abuse me.

Зависимый член ограничительных словосочетаний структурных моделей A+prep+N/Pr и A+prep+Vg в ранненовоанглийском языке может вводиться четырьмя предлогами: *in, of, to* и *on*. В подавляющем большинстве случаев зарегистрированы предлоги *in* и *of*, их частотность приблизительно одинакова. Как показывают наши наблюдения, названные предлоги употребляются после различных прилагательных, независимо от принадлежности последних к той или иной ЛСГ, и следовательно, взаимозаменяемы. Сравните:

He, swift of foot, outran our purpose.

She'd be as swift in motion as a ball.

...A serving man, proud in heart and mind.

Who gives anything to poor Tom? whom the foul fiend hath led through fire and through flame... made him proud of heart.

I do not know what political is. Is it honest in deed and word?

I am no strumpet, but of life as honest as you...

Анализ текстов, относящихся к более ранним периодам развития английского языка, показывает, что адъективные словосочетания с ограничительными отношениями между компонентами, обнаруживаются и в древнеанглийском, и в среднеанглийском языках. Примечательно, что в древнеанглийском языке, несмотря на его ярко выраженный синтетический характер, где основным видом связи между членами подчинительных словосочетаний были согласование и беспредложное управление, ограничительные отношения передавались, как правило, словосочетаниями с зависимым компонентом, вводимым предлогом. Например:

Boētius.. was in bōccr̥ftum ond woruldjōawum se rihtwīsesta. (King Alfred. "De consolatione philosophiae").

(Боэций был хорошо начитанный и в образе жизни самый справедливый).

В среднеанглийском словосочетания рассматриваемого типа встречаются очень часто. В их состав входят прилагательные тех же ЛСГ, что и в ранненовоанглийском. Для присоединения зависимого существительного или герундия регулярно использовался предлог *of*, иногда — *in*:

And though that he were worthy, he was wys, and of his port as meeke as is a mayde.

Hir coverchiefs ful fyne were of ground.

Boold was hir face, and fair, and reed of hewe.

Ther was also a nonne, a Prioress, that of her smiling was ful symple and coy.

The poore men in spirit.

Предлоги *of* и *in* участвуют в образовании ограничительных словосочетаний и в современном английском языке [3; 5]. В современном языке прилагательные общей оценки и выражающие моральные качества для присоединения абстрактных существительных используют только предлог *in*. В английском языке эпохи Шекспира таких ограничений не отмечено.

В работах, посвященных адъективным словосочетаниям современного английского языка, не упоминаются ограничительные словосочетания с предлогом *to*. Между тем отнесение к ограничительному классу обнаруженных нами в текстах конца XVI — начала XVII века словосочетаний с прилагательным *constant*, присоединяющим зависимый компонент при помощи предлога *to*, не вызывает сомнений. Сравните:

Is he inconstant, sir, in his favours? — I am constant to my purposes.

Be you constant in the accusation. — Still so constant, lord. — What, to perverseness?

Состав групп прилагательных, образующих ограничительные словосочетания, также менялся в процессе развития английского языка. К настоящему времени многие прилагательные либо утратили способность соединяться с предложными группами для передачи ограничительных отношений, либо стали использовать для этого иные предлоги. Так, на протяжении нескольких веков в образовании адъективных словосочетаний модели A+prep+N/Pr с предлогами *of* и *in* активно участвует прилагательное *free*. В языке эпохи Шекспира такие сочетания могли передавать ограничительные отношения, при этом прилагательное *free* выступало в значении «свободный, непринужденный»:

My wife is fair, feeds well, loves company, is free of speech.

Did he receive you well? — Most like a gentleman... Niggard of question, but to our demands most free in his reply.

В современном английском языке только в словосочетании *free in N/Pr* по-прежнему наблюдаются ограничительные отношения, а словосочетания с предлогом

of передают объектные отношения, поскольку прилагательное *free* выступает исключительно в значении «лишенный чего-либо».

Прилагательное *honest* в нашей выборке также зарегистрировано в ограничительных словосочетаниях с зависимыми компонентами, вводимыми предлогами *in* и *of*. По данным Большого Оксфордского словаря, присоединение к прилагательному *honest* существительного с предлогом *of* для современного языка нехарактерно [10]. Многие другие прилагательные, например, *proud*, *bloody*, *light*, *clear*, гораздо чаще образуют ограничительные словосочетания с предлогом *in*, чем с *of*. Таким образом, наблюдается тенденция к сокращению активности предлога *of* в передаче ограничительных отношений.

Некоторые из обнаруженных нами в художественных произведениях конца XVI — начала XVII века ограничительных словосочетаний с предлогом *of* (например, *tall of his hands*, *great of heart*) трактуются в Большом Оксфордском словаре как книжные, устаревшие или превратившиеся в устойчивые выражения.

В результате проведенного анализа можно заключить, что в ранненовоанглийском языке ограничительные отношения передавались адъективными словосочетаниями структурных моделей A+prep+N/Pr, A+prep+Vg, A+Vi, первая из которых была наиболее частотной. В качестве стержневого компонента таких словосочетаний выступали прилагательные разных лексико-семантических групп, но преобладали прилагательные, обозначающие физические свойства лиц и предметов.

Специфика ограничительных словосочетаний с зависимым инфинитивом состояла в том, что в большинстве случаев между их компонентами наблюдались комплексные причинно-ограничительные отношения.

Семантическая слитность словосочетаний структурной модели A+prep+N/Pr не всегда одинакова. В зависимости от этого рассматриваемые словосочетания отчетливо подразделяются на две группы: в словосочетаниях первого типа адъюнкт может быть опущен, так как он лишь уточняет сферу проявления признака; во втором случае опущение невозможно, так как это влечет за собой искажение смысла всего предложения.

В словосочетаниях структурной модели A+prep+N/Pr зависимый компонент вводился предлогами *in*, *of*, *to* и *on*. В подавляющем большинстве случаев использовались предлоги *in* и *of*, их частотность приблизительно одинакова.

Обращение к текстам древнеанглийского и среднеанглийского периодов позволяет сделать вывод о том, что способность к передаче ограничительных отношений рассматриваемого типа была характерна для адъективных сочетаний всегда, однако на ранних этапах развития английского языка выражение этих отношений было ограничено структурной моделью A+prep+N/Pr.

Сравнительный анализ свидетельствует о том, что активность предлогов в образовании ограничительных словосочетаний также изменялась. Наибольшая стабильность отмечена у предлогов *in* и *of*, причем в течение новоанглийского периода сфера употребления предлога *of* существенно сужается. Некоторые из ограничительных словосочетаний с предлогом *of*, зарегистрированных в ранненовоанглийских текстах, в современном английском языке превращаются в устойчивые выражения или рассматриваются как книжные и устаревшие.

Проведенное исследование показывает, таким образом, что система средств выражения ограничительных отношений в рамках адъективных словосочетаний постоянно находится в развитии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Просвещение, 1989.
2. Бурлакова В.В. Синтаксические структуры современного английского языка. М.: Просвещение, 1984.
3. Горелик Ц.С. Адъективные словосочетания типа «прилагательное + предлог + существительное (местоимение)» в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук / МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1961.
4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1981.
5. Никитина Г.М. Сопоставительное исследование адъективных словосочетаний типа «прилагательное + предлог + существительное/местоимение» (на материале современного английского и русского языка): Дис. ... канд. филол. наук / МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1972.
6. Плискина Б.М. Адъективные словосочетания с инфинитивом и герундием в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук / МГПИИЯ им. М. Тореца. М., 1963.
7. Русская грамматика. М.: Наука, 1980. Т. 1.
8. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1957.
9. Уфимцева А.А. Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики. М.: Наука, 1986.
10. The Oxford English Dictionary: In 12 vols. Oxford, 1933.

Н.Е. Орестова

Специфика понятия «языковая картина мира» в лингвокультурологической концепции Л. Вайсгербера

Каждое общество имеет национально-своеобразную культуру, которая получает отражение в языке. Особенности культуры влияют на формирование внутреннего мира человека, определяют его национальный менталитет. Своеобразие национальной психологии отражается в речи, в системе словоупотребления, что, в частности, создает трудности для перевода текстов с одного языка на другой, поскольку в процессе работы переводчик сталкивается не только с лингвистическими проблемами, связанными с особенностями семантики, синтактики и прагматики языковых выражений языка-источника и языка-цели, но и с целым комплексом культурных различий между языковыми сообществами. Специфику национального мировидения важно учитывать не только в переводческой деятельности при извлечении культуроведческой информации из языковых единиц, но и в процессе обучения иностранным языкам для формирования у обучающихся целостного представления о языке и его культуре, а также для обеспечения коммуникативной компетенции в межкультурной коммуникации.

Вопросу взаимодействия языка и культуры посвящены исследования В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, А.А. Потемни, Л. Вайсгербера, Е.Д. Поливанова, Р.А. Будагова, А. Вежицкой, Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, Ю.Н. Караулова, Ю.С. Степанова, В.В. Воробьева, С.Г. Тер-Минасовой, В.А. Масловой и других ученых. Данный вопрос является одним из самых сложных и дискуссионных в язы-

кознании, вторгающимся во многие конкретные языковедческие проблемы семасиологии, лексикологии, морфологии и синтаксиса. Кроме того, проблема взаимосвязи языка и культуры находится на пересечении ряда наук — лингвистики, философии, психологии и других, что является причиной отсутствия единого подхода к ее решению. Данная работа посвящена выявлению своеобразия понятия «языковая картина мира» в лингвокультурологической концепции Л. Вайсгербера и сравнению ее с другими лингвокультурологическими подходами.

В научных исследованиях понимание соотношения языка и культуры представлено рядом концепций, обнаруживающих три точки зрения на проблему. Во-первых, это исследования, утверждающие причинную обусловленность культуры языком (В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф и их последователи). Второй подход подчеркивает зависимость языка от культуры (Д. Хаймс). В третьем случае связь этих двух систем рассматривается с позиции лингвокультурной взаимозависимости и предполагает отказ от односторонней обусловленности (А.А. Потебня, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, Р.А. Будагов). По мнению некоторых ученых (М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский 1999), вопрос о корреляции языка и культуры неразрешим методологически, поскольку невозможно выделить и исследовать Человека вне Культуры и вне Языка.

Непреходящая актуальность проблемы взаимоотношения объективной действительности, языка, культуры и мышления на современном этапе развития лингвистической науки вновь акцентирует «человеческий фактор», предполагающий исследование языковых феноменов в тесной связи с человеком, его мышлением и различными видами духовно-практической деятельности. В связи с этим в разных научных областях выделяется целый ряд понятий, представляющих психические, лингвистические, логические, философские модели окружающего человека объективного мира: «концептуальная картина мира», «картина мира», «образ мира», «модель мира», «концептуальная система», «индивидуальная когнитивная система», «языковая картина мира»... Причем основными компонентами в определениях вышеуказанных понятий являются мировидение (сумма представлений и знаний о мире) и деятельностная природа картины мира (познающая деятельность человека, его опыт, духовная активность).

Понятие языковой картины мира, с одной стороны, восходит к идеям В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев (Л. Вайсгербер, Й. Трир) о внутренней форме языка, а с другой стороны, к идеям американской этнолингвистики (Э. Сепир, Б. Уорф).

Окружающий человека мир, как установлено исследователями, представлен в трех формах: реальная картина мира (объективная внечеловеческая данность), культурная (или понятийная) картина мира (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) и языковая картина мира (совокупность представлений о мире, отраженная в языке). Культурная картина мира специфична и различается у разных народов. Это обусловлено целым рядом факторов: географией, климатом, природными условиями, историей, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни и т.п. Языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нем значения складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая так или иначе навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации (организации) действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир по-разному, через призму своих языков. Языковая картина мира является «наивной» в том

смысле, что во многих существенных отношениях она отличается от «научной» картины. Итак, понятие языковой картины мира включает две связанные между собой, но различные идеи: 1) картина мира, предлагаемая языком, отличается от «научной» (в этом смысле употребляется также термин «наивная картина мира») и 2) каждый язык представляет свою картину, изображающую действительность, несколько иначе чем это делают другие языки [1].

Исторически понятие «мировидение» заявлено еще лингвофилософскими концепциями Й. Гердера, В. фон Гумбольдта, Л. Вайсгербера, Л. Витгенштейна, Э. Сепира — Б. Уорфа. В. фон Гумбольдт рассматривает язык как «промежуточный мир» между мышлением и действительностью, между человеком и внешним миром. При этом язык, по мнению лингвиста, фиксирует определенное мировоззрение, отражающее духовные качества народа — его носителя. В. фон Гумбольдт одним из первых акцентировал разницу между понятиями «промежуточный мир» и «картина мира». Промежуточный мир — это статичный продукт языковой деятельности, определяющий восприятие действительности человеком; единицей его является «духовный объект» — понятие. Картина мира — подвижная, динамичная сущность, так как образуется она из языковых вмешательств в действительность; единицей ее является речевой акт. Таким образом, в формировании этих понятий огромная роль принадлежит языку: «Язык — орган, образующий мысль». Следовательно, в становлении человеческой личности, в образовании у нее системы понятий, в присвоении ей накопленного поколениями опыта языку принадлежит ведущая роль [4. С. 78].

На основании учения В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка и, в частности, его идеи идиоэтничности языкового содержания построил свою теорию языковой картины мира (*Weltbild der Sprache*) Лео Вайсгербер. Термин «картина мира» употреблен в монографии Л. Вайсгербера «Родной язык и формирование духа», где языку приписывается стимулирующая роль в формировании у человека единой картины мира: «Он [язык] позволяет человеку объединить весь опыт в единую картину мира и заставляет его забыть о том, как раньше, до того, как он изучил язык, он воспринимал окружающий мир» [2. С. 51]. Далее в статье *Die Zusammenhänge zwischen Muttersprache, Denken und Handeln* «Связь между родным языком, мышлением и действием» (1930) Л. Вайсгербер уже явно включает понятие картины мира в словарный состав языка, а позже, в статье *Sprache* «Язык» (1931), ученый вписывает его в содержательную сторону языка в целом. «В языке конкретного сообщества, — писал он, — живет и воздействует духовное содержание, сокровище знаний, которое по праву называют картиной мира конкретного языка» [6. С. 250].

В разработке концепции языковой картины мира Л. Вайсгербер шел в направлении от указания на ее объективно-универсальную основу к подчеркиванию ее субъективно-национальной, идиоэтнической природы. Воздействие языка на человека, с его точки зрения, в первую очередь проистекает из своеобразия его языковой картины мира, а не из универсальных ее составляющих. Между человеком и действительностью находится, по мнению Вайсгербера, «посредствующий мир мышления» и язык, в котором заключено определенное представление о мире. «Родной язык создает основу для общения в виде выработки сходного у всех его носителей образа мышления. Причем и представление о мире, и образ мышления — результаты идущего в языке постоянно процесса мирозидания, познания мира специфическими средствами данного языка в данном языковом сообществе» [3. С. 111—112].

Рассматривая соотношение научной и языковой картин мира, Л. Вайсгербер не доходил до их отождествления, как Б. Уорф. Представитель американской этнолингвистики выводил научную картину мира прямо из языковой: «Мы расчленили природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире

явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном — языковой системой, хранящейся в нашем сознании» [7. С. 174].

Языковая картина мира отличается от научной степенью универсальности, идиоэтничности. Наука стремится к универсальности, так как имеет своей высшей целью объективную истину, которая должна быть полностью свободна от каких-либо субъективных (в том числе и национальных) примесей. Язык же, будучи не в состоянии освободиться от своих субъективно-национальных рамок, всегда обречен на идиоэтнизм.

С точки зрения Л. Вайсгербера, попытки людей освободиться от власти родного языка всегда обречены на провал. В этом состоял главный постулат его философии языка. Объективный путь познания он не признавал. По Л. Вайсгерберу, человек не в состоянии в своей исследовательской деятельности освободиться от уз, налагаемых на него картиной мира, заключенной в его родном языке. Он обречен видеть мир сквозь призму родного языка и исследовать предмет по тем направлениям, которые ему предсказывает его родной язык: «Всякое научное мышление основывается на дифференциациях и способах мышления, данных в общеупотребительном языке» [6. С. 262], то есть в языковой картине мира.

Между тем Л. Вайсгербер все же предполагал возможность хотя бы относительной свободы человеческого сознания от языковой картины мира. Он писал: «Каждый человек располагает известной возможностью для маневра в процессе усвоения и применения его родного языка и ... он вполне способен сохранять своеобразие своей личности в этом отношении» [2. С. 135].

Реконструкция языковой картины мира какого-либо языка в идеале предполагает одновременный охват всей содержательной стороны описываемого языка. Каждая из подсистем, составляющих структуру языка, включает в себе свою картину мира, причем лексическая система языка обладает наибольшими «мировоззренческими» возможностями.

Методика изучения языка (в частности, его лексического состава) с целью определения его культурного содержания или «мировоззрения» основывается на понятии семантического поля, введенного в языкознание Й. Триром, и на законе членности или структурного характера языка. Й. Трир пишет по этому поводу: «Каждый язык членит реальность по-своему и таким образом устанавливает элементы реальности, которые свойственны только данному языку. Элементы реальности, фиксированные в одном языке, никогда не повторяются в той же самой форме в другом, точно так же они не являются простым и механическим отображением реальности. Они представляют собой лингвистико-концепциальную реализацию картины действительности, создаваемую на основе неоднородной, но определенным образом членящейся модели, которая непрерывно сопоставляет и противопоставляет, соотносит и различает данные действительности» [5. С. 305].

Л. Вайсгербер также связывал «мировоззрение языка» с тем, как язык классифицирует предметы и явления внешнего мира, какие отношения он устанавливает между ними, как их оценивает со своей «человеческой точки зрения». Именно на выявление этих своеобразий каждого языка ученый направлял свое исследование, интересуясь в первую очередь «картиной мира» немецкого языка. Представленная им концепция языковой картины мира является словоцентрической, и центральное место в ней занимает категория *Worten der Welt* (вербализации или ословливания мира). Свое понимание мирообразующей и познавательной роли языка, создающего «духовный промежуточный мир», Л. Вайсгербер демонстрирует на примерах формирования в сознании человека картин звездного неба и растительного мира. Так, по

мнению ученого, наши представления о мире звезд создаются посредством тех наименований, которые имеются в нашем родном языке для соответствующих созвездий. Но в греческом языке Л. Вайсгербер нашел всего 48 наименований звезд, тогда как в китайском — 283. Отсюда следует вывод ученого: так как в разных языках число звездных наименований неодинаково, то у их носителей будут разные представления о звездном мире.

Рассматривая в следующем примере лексические единицы из области растительного мира, Л. Вайсгербер разбирает немецкие слова Kraut (полезная трава) и Unkraut (сорняк). Как в значениях названных слов отражаются структурные отношения, существующие в самом растительном царстве, и отражаются ли они вообще? Посредством слова Unkraut (сорняк) из растительного мира выделяется некоторая часть растений, которая не соотносится со структурной морфологической классификацией растительного мира. На основе критериев, которые установлены в ботанике, невозможно выделить некоторую часть растений, известных нам как Unkraut (сорная трава), то есть с объективной точки зрения в природе не существует полезных и вредных трав. Но язык зафиксировал здесь точку зрения немецкого народа на них. Значит, данное слово возникло как результат человеческого суждения. Отнесение к этой категории осуществляется на основе непригодности, ненужности, второстепенности растений для человеческих потребностей. Следовательно, можно констатировать, что Unkraut не существует в природе, а только в суждении человека. По Л. Вайсгерберу, это положение применимо ко всем словам, в которых человеческая оценка является ведущим началом: Obst (фрукты, плоды), Gemüse (овощи), Getreide (злаки) — «значения» всех этих слов обосновываются не действительными отношениями внешнего мира, а человеческим суждением. Каждый говорящий на немецком языке должен принять эту антропоцентрическую точку зрения на классификацию растений, поскольку она навязывается ему в процессе усвоения языка.

Подобным образом дело обстоит, по Л. Вайсгерберу, и со всеми другими классификациями, которые имеются в картине мира того или иного языка. Именно они и задают человеку ту картину мира, которая заключена в его родном языке, причем эта картина мира может существенно отличаться от научной.

Итак, в лингвокультурологической концепции Лео Вайсгербера понятие языковой картины мира тесно связано с вопросом соотношения языка, мышления и национальной культуры. По мнению ученого, язык, содержащий представления его носителей о мире, создает некий «промежуточный мир» и находится между человеком и действительностью. В последнее время все большее распространение получает одна из главных идей рассмотренной языковой концепции — невозможность освободиться от власти родного языка. Л. Вайсгербер был убежден, что родной язык преподносит мир своим носителям не в том виде, в каком он существует объективно, а в том, в каком он представлен в картине мира этого языка. Хотя невозможно полностью согласиться с концепцией Л. Вайсгербера, однако нельзя не признать справедливость его мнения о влиянии языка на восприятие мира человеком.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка // Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 2. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.
2. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа: Пер. с нем. М., 1993.
3. Вайсгербер Й.Л. Язык и философия // Вопросы языкознания. 1993. № 2.
4. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: Пер с нем. М.: Прогресс, 1984.

5. Звегинцев В.А. Очерки по общему языкознанию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962.
6. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание: Метафизические рассуждения о сознании и языке. М.: Школа «Языки русской культуры», 1999.
7. Радченко О.А. Язык как мирозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. М., 1997. Т. 1.
8. Уорф Б. Наука и языкознание // Новое в лингвистике. Вып. 1. М.: Изд-во иностр. лит. 1960.

Н.А. Пескова

Специализация и дифференциация английских временных предлогов

Одной из наиболее общих тенденций в развитии языка в целом и большинства его подсистем считается количественный рост языковых единиц, который неизбежно сопровождается усложнением внутрисистемных отношений между ними. Эти процессы применительно к развитию предложного корпуса проявляются в конкретизации значения некоторых предлогов за счет сужения их семантической структуры, а также за счет ограничений в сочетаемости. Хотя названные процессы не являются абсолютными, поскольку им противостоят процессы расширения значения и сочетательных возможностей других единиц, все же общая тенденция нормирования языка и сокращения вариантности обуславливает приоритет движения от более общего к более конкретному. Эта тенденция отмечается в большинстве исследований, связанных со становлением английского языка. Рассмотрим, каким образом это отражается в развитии предложного корпуса.

Самое первое приближение к материалу позволяет заключить, что существующие в каждый отдельно взятый исторический период подсистемы временных предлогов должны быть функционально и коммуникативно достаточными, то есть изменяющийся состав этих подсистем должен обслуживать все основные семантические зоны, традиционно закрепленные за ними. В наиболее общем виде эти зоны обозначаются понятиями «одновременность/предшествование/следование», что, безусловно, допускает дальнейшую конкретизацию. Другими словами, состав корпуса временных предлогов в любой исторический период не произволен, а коммуникативно обусловлен. Диахронные изменения в составе корпуса предлогов, в их функциональных и семантических свойствах (то есть развитие этой грамматической подсистемы) не ведут к нарушению семантико-функционального равновесия. Основные изменения заключаются в перераспределении функций между уже существующими единицами и единицами, тем или иным путем пополняющими данную подсистему.

Вышеупомянутое понятие коммуникативной достаточности не является абсолютным, раз и навсегда закрепленным в языке. Оно относительно, исторически обусловлено и непосредственно связано с уровнем развития сознания, а следовательно, и всей языковой системы в целом. Поэтому все процессы, происходившие и происходящие в языке, должны находить отражение в развитии подсистемы временных предлогов. В диахронном плане прежде всего правомерно предположить тенденции к дифференциации и специализации значения, с одной стороны, и к языковой экономии, сокращению избыточности, с другой. Таким образом, вероятно, развитие предложной подсистемы идет не «вширь» (понятия временной триады являются ис-

торически стабильными), а вглубь, поскольку данные понятия раскрываются на различных диахронных срезах с различной степенью детальности.

Большинство авторов, затрагивая проблемы смыслового развития языковых единиц, используют термины «специализация», «дифференциация», «устранение многозначности», «освобождение от многофункциональности», «семантический сдвиг», «сужение значения» и прочее [2; 4; 6; 7; 8]. Наиболее удачными по сочетанию информативности и лаконичности, на наш взгляд, являются два первых термина, хотя их частое использование как синонимов вряд ли является оправданным. Представляется целесообразным разграничить эти понятия, поскольку, основываясь на общем механизме (конкретизации, уточнении), они все же не являются полностью тождественными.

Дифференциация значения предполагает чисто семантическое изменение, проявляющееся либо в сужении семантической структуры уже существующего предлога, либо в появлении новой единицы с достаточно узким значением. Специализация же значения предлога связана с его функциональными характеристиками, что проявляется, прежде всего, в его сочетательных возможностях. Рассмотрим, каким образом эти процессы протекали в подсистеме временных предлогов.

Наиболее распространенным способом систематизации языковых единиц по семантическому основанию традиционно является их группировка в синонимические ряды. При анализе нашего материала — временных предлогов — было выделено 14 рядов, включающих единицы с тем или иным общим компонентом значения [3]. Наблюдение над функционированием членов данных рядов на четырех синхронных срезах (1350, 1450, 1550, 1650 гг.), а также анализ диахронных изменений в период с XIV по XVII век, позволяют констатировать, что наиболее значительными тенденциями в развитии семантики предлогов были именно дифференциация их значения и специализация по сочетаемости с различными типами существительных.

Синонимия предлогов проявляется в их межлексемном варьировании, то есть в способности замещать друг друга в сходных контекстах [1; 5]. Для обозначения данного процесса далее будем использовать термин «внешнее семантическое варьирование», поскольку существует еще один тип варьирования — наличие у одной лексемы (предлога) нескольких семантических вариантов — так называемое «внутреннее семантическое варьирование». Подробный анализ динамики изменений в этой сфере дает возможность констатировать наличие тех или иных тенденций в развитии семантической структуры изучаемых единиц.

Основным показателем внешнего семантического варьирования является число предлогов — членов ряда. Данный количественный показатель обозначим термином «диапазон внешнего семантического варьирования» ($D_{\text{сем.-внеш.}}$). Этот показатель сам по себе не может считаться достаточным для определения степени дифференцированности значения каждого из предлогов — членов ряда, хотя на первый взгляд может показаться, что чем большее число единиц обслуживает данную семантическую зону, тем более конкретным, дифференцированным является значение каждого из них. Однако при диахронном подходе к материалу не следует упускать из виду общие закономерности развития языка. Представляется правомерным, что в эпоху значительных изменений предложного корпуса появление некоторых единиц было случайным, они могли и не иметь каких-либо отличий в своей семантике от уже существующих. Так, например, функционировавшие до 1300 года *bitwihen* и *bitweies* были абсолютными синонимами, которые, однако, зафиксированы в Большом Оксфордском словаре как отдельные единицы со своими формальными вариантами. Приблизительно за полвека до выхода их из употребления (с 1240 по 1250 г.) появляются *between* и *betwixt*, также тождественные им по значению. С учетом предлога

betwixen, который зафиксирован с X по XV век, синонимический ряд со значением «указание на границы периода» с XII по XV век включал пять единиц (без учета составных образований типа *from ... to*). Ограничив начало временного среза поздним среднеанглийским периодом, получаем ряд, состоящий из трех предлогов. Однако вполне очевидно, что в данном случае число членов ряда ($D_{\text{сем.-внеш.}}$) никак не связан со специализацией значения конstituентов ряда. Именно среди таких единиц возникает конкуренция, и только некоторые из них закрепляются в языке, большинство же на том или другом этапе выходят из употребления. На наш взгляд, достаточно объективным показателем тенденции к перераспределению ролей между единицами, обслуживающими один семантический участок, может служить только сопоставление состава одноименных синонимических рядов в различные периоды. Тем не менее, не являясь показателем достаточным, $D_{\text{сем.-внеш.}}$ все же необходим для самых первых, предварительных наблюдений, которые могли бы послужить отправной точкой более глубокого анализа. Нам представляется, что большие диапазоны свидетельствуют о степени важности, значимости данного семантического участка для носителя языка. Чем более актуальной, «востребованной» является та или иная семантическая зона, тем большее количество единиц (и отличных, и тождественных по семантической структуре) вовлекаются в ее обслуживание. Низкие же диапазоны, напротив, могут быть связаны с «невостребованностью» семантической зоны в тот или иной период. Кроме того, очевидна обобщенность, недифференцированность значения членов таких синонимических рядов в пределах обслуживаемого ими семантического участка.

Вторым количественным показателем внешнего семантического варьирования является количество лексическо-семантических вариантов (ЛСВ), входящих в данный синонимический ряд. Обозначим это число символом n . В случае, если только один из ЛСВ каждого предлога обслуживает семантический участок, отношение количества ЛСВ к количеству предлогов — членов ряда будет равно 1. Введем для этого отношения понятие «коэффициент специализации значения членов ряда» и обозначим его символом K . Для условий, изложенных выше, коэффициент специализации значения будет равен 1, что выражается следующей формулой:

$$K = n : D_{\text{сем.-внеш.}} = 1.$$

K , равный 1, является минимальным, поскольку в этом случае каждому из предлогов соответствует единственный семантический вариант. Однако зачастую один и тот же предлог в двух своих семантических вариантах входит в один синонимический ряд. Причем каждый из вариантов характеризуется отличиями либо в семантике, либо в функционировании. Таким образом, каждый из существующих семантических вариантов является либо более дифференцированным в плане выражения общего для данного синонимического ряда значения, либо более специализированным в плане сочетаемости. Следовательно, чем больше величина K превышает единицу, тем более дифференцированными или специализированными являются значения конstituентов синонимического ряда.

В исследуемый период определяющим и наиболее явным показателем внешнего семантического варьирования было изменение состава рядов ($D_{\text{сем.-внеш.}}$). Эти данные представлены в графе 2 таблицы 1. В графе 3 приведены данные по максимальной амплитуде колебаний $D_{\text{сем.-внеш.}}$ на протяжении всего исследуемого периода, представленного четырьмя срезами.

Таблица 1

1. Номер и название ряда	2. Средние $D_{\text{сем.-внеш.}}$ по срезам (годы)				3. Максимальная амплитуда колебаний $D_{\text{сем.-внеш.}}$	4. Динамика изменений между 1 и 4 срезами
	1350	1450	1550	1650		
№ 1 — «одновременность»	7	7	6	6	1	-1
№ 2 — «предшествование-момент»	8	8	8	9	1	+1
№ 3 — «предшествование-период»	5	4	4	3	2	-2
№ 4 — «следование-момент»	6	5	5	7	2	+1
№ 5 — «следование-период»	2	2	2	2	-	-
№ 6 — «включение момента в период»	7	12	13	12	6	+5
№ 7 — «приблизительность указания момента»	3	5	5	7	4	+4
№ 8 — «точность указания длины периода»	9	13	13	15	6	+6
№ 9 — «приблизительность указания длины периода»	1	2	3	5	4	+4
№ 10 — «контакт с начальной границей»	5	6	3	5	3	—
№ 11 — «движение к начальной границе»	—	—	—	1	1	+1
№ 12 — «контакт с конечной границей»	6	9	9	9		+3
№ 13 — «движение к конечной границе»	7	8	8	10	3	+3
№ 14 — «границы периода»	3	3	2	2	1	-1

Как видно из приведенных в таблице данных, абсолютное большинство (13 из 14) рядов были подвержены тем или иным колебаниям количественного состава. Единственным исключением был семантический участок «следование-период»: обслуживающий его синонимический ряд № 5 не претерпел никаких изменений состава в течение всего исследуемого периода. На протяжении четырех срезов его $D_{\text{сем.-внеш.}}$ был равен 2, конstituенты ряда предлоги *at* и *after* употреблялись в данном значении еще в древнеанглийском языке.

Правомерным является вопрос, существует ли зависимость амплитуды колебания от количественного состава ряда. Для ответа на этот вопрос обратимся к конкретным языковым фактам, лежащим в основе приведенных данных.

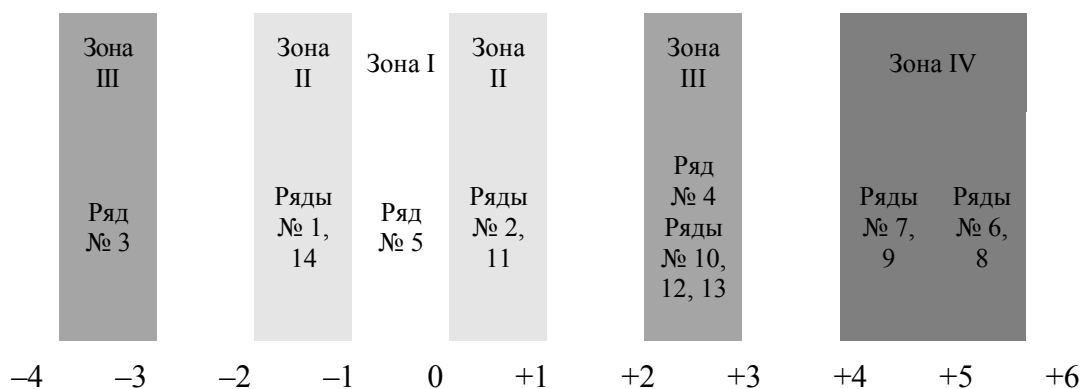
Прежде всего отметим, что для исследуемых единиц характерно колебание показателя $D_{\text{сем.-внеш.}}$ в сторону увеличения от 0 до +6 (см. графу 4 таблицы 1). Это соотносится с общей тенденцией к расширению вариативности элементов языковой системы, что особенно показательно для языка в период его становления. Девять из 14 рядов имеют именно положительную динамику — увеличение их $D_{\text{сем.-внеш.}}$. Лишь три ряда характеризуются уменьшением данного показателя (ряды № 1, 3 и 14), причем амплитуда колебания при отрицательной динамике изменений значительно меньше — от 0 до -2. Остальные два ряда имеют нулевой показатель динамики изменений между первым и четвертым срезами. Это уже упоминавшийся ряд № 5 и ряд № 10, подверженный промежуточным колебаниям, но имеющий идентичные показатели на первом и четвертом срезах.

Рассмотрим характерные особенности рядов с положительной динамикой $D_{\text{сем.-внеш.}}$.

Максимальная амплитуда колебаний (+6) наблюдается в рядах № 6 и 8, которые уже в среднеанглийском были достаточно представительными. К 1350 году они включали 7 и 9 предлогов соответственно. Это говорит о том, что семантические участки «включение момента в период» и «точность указания длины периода» были уже в это время достаточно востребованными в языке, что обусловило их специализацию в соответствии с особенностями сочетаемости с различными типами существительных. В дальнейшем, как показывают наши данные, эта тенденция получает развитие. Следствием является значительное увеличение состава этих рядов — с 7 до 12 и с 9 до 15 членов.

Таким образом, основным фактором, влияющим на величину амплитуды колебаний $D_{\text{сем.-внеш.}}$ является не собственно длина ряда, а именно, востребованность соответствующего семантического участка. Эта востребованность (актуальность, значимость) может быть либо постоянной (ряды № 6, 8), либо резко возрастающей (ряды № 7, 9). В первом случае уже на исходном срезе (XIV век) состав ряда является достаточно широким в масштабах состояния предложной системы на тот период, что говорит о потенциальной возможности выбора предлога со сходным или тождественным значением. Во втором случае эта возможность в полной мере создается позднее, к XVII веку, когда формируются средства передачи более дифференцированных, конкретных, точных смысловых отношений. В то же время, в наиболее общих, основополагающих для системы временных отношений семантических зонах, таких как «предшествование», «одновременность», «следование» (ряды № 1—5) происходят лишь незначительные колебания количественного состава (1—2 единицы). Это, видимо, обусловлено сформированностью соответствующих синонимических рядов, функциональной закрепленностью каждого из предлогов за определенным значением уже в среднеанглийском языке. В дальнейшем эти ряды, которые можно рассматривать как микросистемы, меняются лишь незначительно.

Таким образом, все синонимические ряды обнаруживают различные колебания своего количественного состава с первый по четвертый срезы. Условно выделив 4 степени колебания этого показателя, получаем схему (см.: рис.):



Условные обозначения:

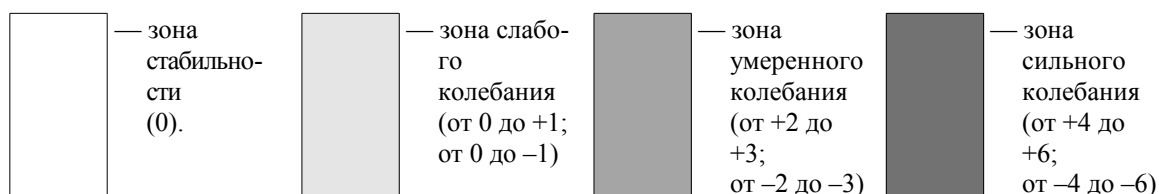


Рис. Амплитуда колебания диапазона внешнего семантического
варьирования временных предлогов с XIV по XVII век

Как следует из данной схемы, подавляющее число рядов (9 из 14) обнаруживают положительную динамику — рост $D_{\text{сем.-внеш.}}$, что, по сути дела, и свидетельствует о четкой тенденции к специализации и дифференциации значения большинства конститuentов этих синонимических рядов.

Наиболее подверженными колебаниям количественного состава в сторону увеличения были ряды № 6 (семантический участок «включение момента в период») и № 8 (семантический участок «точность указания длины периода»), имевшие амплитуду колебания +6. Высокую степень колебания (+4) обнаруживают также ряды № 7 (семантический участок «приблизительность указания момента») и № 9 (семантический участок «приблизительность указания длины периода»).

Максимальная амплитуда колебания $D_{\text{сем.-внеш.}}$ в сторону уменьшения (-2) характерна лишь для одного синонимического ряда — ряда №3 (семантический участок «предшествование-период»).

Незначительные колебания в сторону увеличения (+1) наблюдаются в рядах № 2 (семантический участок «предшествование-период») и № 11 (семантический участок «движение к начальной границе»), в сторону уменьшения (-1) — в рядах № 1 (семантический участок «одновременность-момент») и № 14 (семантический участок «указание на границы периода»).

Зоне стабильности соответствует единственный ряд № 5 (семантический участок «следование-период»).

Подведем некоторые итоги. Динамика внутрисистемных семантических изменений в предложном корпусе наглядно демонстрирует тенденцию к дифференциации и специализации значения предлогов, что соответствует общим закономерностям внутреннего развития языковой системы. Предпосылки же данных внутриязыковых процессов лежат за пределами системы языка, а именно, в речи. Во-первых, ни один новый предлог не возникает, если его значение не является востребованным для обозначения новых, ранее не дифференцированных оттенков значения. Во-вторых, любой язык на определенном этапе развития обнаруживает тенденцию к экспрессивности, связанную с обеспечением возможности выбора среди достаточного количества однофункциональных средств, что также обусловлено прагматикой. Все это и является основой для процессов дифференциации и специализации, неизбежно сопровождающих развитие языковой системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вилюман В.Г. Семантические и функциональные связи слов и их синонимия в современном английском языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1971.
2. Каменец Э.Г. Развитие предложных конструкций темпорального значения в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1978.
3. Пескова Н.А. Специфика предложной номинации и семантическая классификация английских временных предлогов // Номинация и дискурс. Рязань, РГПУ, 1999.
4. Расторгуева Т.А. Варьирование и исторические изменения морфологической системы английского языка: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1980.

5. Романова А.В. Семантические и функциональные связи предлогов пространства и времени в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1974.
6. Ярцева В.Н. Исторический синтаксис английского языка. М.; Л., 1961.
7. Jespersen O. Growth and Structure of the English language. Oxford, 1936.
8. Stern G. Meaning and Change in Meaning. Ldn., 1931.

И.Е. Половова

Несколькословные единицы номинации на основе фразеологизмов английского языка: семантические аспекты образования

Одним из актуальных направлений современной лингвистики в настоящее время является композиционная семантика. В рамках данного направления рассматриваются проблемы концептуальной интеграции, концептуального анализа, а также вопросы композиционной семантики разноструктурных единиц языка.

В настоящее время существует немало работ, в которых рассматривается образование новых единиц номинации от фразеологизмов в результате усложнения их семантической и структурной организации, то есть в результате действия комбинаторных процессов в языке. Эти процессы, однако, до сих пор изучались с позиций традиционной лингвистики, а не в терминах композиционной семантики. С точки зрения современной науки есть первые опыты анализа результатов инволюционных процессов в области появления новых однословных единиц номинации на базе существующих в языке фразеологических единиц (далее ФЕ) [1].

Данная статья представляет собой опыт анализа композиционной семантики несколькословных единиц номинации, образованных на базе фразеологизмов ¹ английского языка в результате инволюционных процессов.

Современный словарь иностранных слов определяет инволюцию (от лат. *involutio* — свертывание) как «обратное развитие», приводящее к прежнему состоянию [3. С. 191]. Что касается развития единиц номинации, то, по мнению Г.Ю. Князевой, здесь возврат к старому состоянию невозможен, поэтому в данном случае этот термин используется в другом понимании, а именно как «изменения в сторону уменьшения, упрощения, редукции существующих единиц», при этом данные изменения связаны с репрезентацией структур знания и носят ментальный характер [4. С. 5]. Иными словами, в языке инволюция усматривается в структурном сокращении исходной единицы номинации, когда она приобретает более краткую, компактную форму с сохранением или полным / частичным преобразованием ее семантики. При этом структурным и семантическим преобразованиям предшествует динамика концептуальных структур [4. С. 21].

В результате инволюционных процессов во фразеологии происходит образование как новых единиц номинации, так и структурных вариантов исходных фразеологизмов. Так, в ходе структурного упрощения пословичного фразеологизма *Too much familiarity breeds contempt* (близкое знакомство чревато взаимной потерей уважения) был образован его структурно более простой вариант *Familiarity breeds contempt* при полном сохранении семантики исходного оборота. В данной статье нас не

¹ Под фразеологизмом, вслед за А.В. Куниным, мы понимаем устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением [2].

интересует появление структурных вариантов без каких-либо преобразований семантики по сравнению со значением исходной фразеологической единицы.

Мы обратимся к анализу таких единиц, которые можно считать новыми единицами номинации. Например, при редукции глагольного фразеологизма *to play second fiddle* (*занимать второстепенное положение*) образовалась самостоятельная единица номинации *second fiddle*, семантика которой не совпадает с семантикой исходной ФЕ: производная единица обозначает человека, занимающего второстепенное положение. Таким образом, нас будут интересовать примеры появления новых несколькословных единиц номинации на базе английских фразеологизмов, образование которых сопровождается не только структурным упрощением исходного фразеологизма, но и определенными изменениями семантики, в результате чего значение производной единицы отличается от значения исходной ФЕ.

Известно, что особенностью семантики фразеологизма является то, что каждая из входящих в него единиц обладает своим лексическим значением, а семантика всей ФЕ является результатом их полного или частичного переосмысления и интеграции, что делает семантику фразеологизма композиционной. Простая сумма значений частей фразеологизма не дает механического формирования значения целого оборота, в семантике ФЕ в той или иной степени всегда присутствует идиоматический компонент.

Теория композиционной семантики в рамках когнитивного подхода к изучению языка, исходит из представления о композиционности значения фразеологизма. ФЕ является комплексным знаком, состоящим из двух и более слов, при этом семантика фразеологизма представляет собой интеграцию значений входящих в него переосмысленных компонентов. Помимо лингвистической информации во фразеологизме заключаются сведения о культурно-историческом контексте, породившем данную ФЕ, определенный объем коллективно осмысленных и обобщенных представлений о мире, социальной жизни и духовно-нравственных ценностях, концептуализированные и представленные главным образом имплицитно в семантике ФЕ. Фразеологизмы обладают семантикой более сложной по сравнению с семантикой слова и «представляют собой языковые знаки, соотносимые по информационному потенциалу со свернутым текстом» [5. С. 4].

Посмотрим, каков статус несколькословных единиц номинации, образованных от английских фразеологизмов в результате инволюции, то есть новых единиц номинации, имеющих в качестве своей мотивирующей основы уже существующий в английском языке структурно более сложный фразеологизм, являются ли они комплексными знаками и входят ли во фразеологический фонд английского языка.

Материалом для анализа послужили 573 узуальных ФЕ, образованных на основе 540 разноструктурных фразеологизмов английского языка и извлеченных из нескольких фразеологических словарей. Анализ исходных и производных единиц проводился при помощи ряда фразеологических словарей, в том числе словарей пословиц и поговорок, а также толковых и переводных словарей английского языка¹.

В данной статье при изучении семантики несколькословных единиц номинации, образованных на основе фразеологизмов английского языка, используется методика и аппарат фреймовой семантики. Рассматривая новые единицы номинации, образованные в результате инволюционных процессов на базе фразеологии, будем исходить из понятий структурной и семантической композиционности исходных фразеологизмов и посмотрим, насколько эти категории применимы в отношении производных единиц. В ходе анализа сначала обратимся к исследованию композиционной семантики исходной ФЕ, сравнивая ее фреймовую организацию на поверхностном и глубинном уровнях. Затем рассмотрим семантику производной единицы номинации,

¹ См. список использованных словарей в конце статьи.

также анализируя ее фреймовую организацию на том и другом уровнях и сопоставляя ее с семантикой исходного фразеологизма. Эти процедуры также позволят нам определить статус несколькословного новообразования, а именно, является ли оно фразеологизмом.

Рассмотрим результаты процесса деривации на примерах, относящихся к разным группам фразеологизмов: пословичных, глагольных и субстантивных ФЕ английского языка.

Выражение *to rush in where angels fear to tread* (*безрассудно пускаться в рискованное предприятие*) образовано в результате усечения пословицы *Fools rush in where angels fear to tread* («дураки снесают туда, куда ангелы и ступить боятся») ¹. Значение исходной единицы является композиционным и складывается на основе преобразований фреймовой организации ее прототипа: и на поверхностном, и на глубинном уровне ее значения вербализуется фрейм «невежество», который находит отражение в субфреймах «глупость», «безрассудство» и «опасная ситуация». Из этих трех субфреймов в основе формирования значения деривата *to rush in where angels fear to tread* лежат только второй и третий субфреймы — «безрассудство» и «опасная ситуация» — которые вместе составляют фрейм «неоправданный риск». Значение данного устойчивого выражения является полностью переосмысленным, не выводимым из простой суммы значений его элементов, что приводит к несоответствию его поверхностной («резкое, непродуманное действие») и глубинной («неоправданный риск») фреймовой организации. Таким образом, в данном случае можно говорить о композиционности семантики производного глагольного сочетания слов, которое является устойчивым раздельнофрормленным переосмысленным оборотом, а следовательно, входит во фразеологический фонд английского языка.

На глубинном уровне в семантике пословичной ФЕ *Scratch my back and I'll scratch yours* (*услуга за услугу*) выделяется фрейм «оказание взаимных услуг», что на поверхностном уровне выражается во фрейме «почесывание спин друг другу». Структурное упрощение данной пословицы привело к образованию новой устойчивой глагольной единицы номинации *to scratch smb's back*, в семантике которой находит выражение уже другой фрейм «оказание услуги», что на поверхностном уровне представлено фреймом «почесывание чьей-либо спины». Несмотря на упрощение структурной композиционности производной единицы по сравнению с ее фразеологическим прототипом и сокращение ситуации до действий одного из ее участников в отношении другого, семантика производной единицы остается композиционной и не выводится из простой суммы значений ее компонентов. Значение производной единицы является полностью переосмысленным, как и в случае с исходной ФЕ, и ее поверхностная и глубинная фреймовые организации не совпадают, поэтому делаем вывод, что дериват является фразеологизмом.

У глагольного фразеологизма *to cut the Gordian knot* (*решить проблему резким, необычным способом*) глубинная и поверхностная фреймовые структуры полностью не совпадают: на поверхностном уровне значения данной ФЕ находится фрейм «резкое, нехарактерное для данной ситуации действие», что на глубинном уровне ее семантической структуры выражается во фрейме «смелое и быстрое разрешение сложной проблемы». Такая фреймовая организация исходного фразеологизма свидетельствует о полном переосмыслении значений входящих в него компонентов. На обоих уровнях фреймовой организации данной ФЕ выделяется имплицитный компонент: такое резкое решительное действие подразумевает возможные проблемы в будущем. В результате инволюционных процессов, упрощения структурной композиционности за счет усечения глагольного компонента данного фразеологизма

¹ Здесь и далее двойное выделение («...») — означает дословный перевод фразеологизма, при отсутствии русского фразеологического эквивалента.

было образовано субстантивное выражение *Gordian knot* (*гордиев узел*). Производная единица также характеризуется несовпадением поверхностной и глубинной фреймовых структур: на поверхностном уровне значения деривата находится фрейм «сложно завязанный узел», чему на глубинном уровне соответствует фрейм «запутанное сплетение обстоятельств». Наличие идиоматического компонента в производной единице *Gordian knot* и интеграция значений двух ее элементов свидетельствуют о композиционности ее семантики. Кроме того, данная номинативная единица является раздельнооформленной, состоящей из двух слов, устойчивой, переосмысленной единицей, а значит, она обладает статусом фразеологизма.

В результате инволюции на основе субстантивной ФЕ *a land flowing with milk and honey* (*страна изобилия, страна, текущая млеком и медом*) была образована несколькословная единица номинации *milk and honey* («молочные реки, кисельные берега», *изобилие*). И на поверхностном, и на глубинном уровнях значения фразеологического прототипа выделяется один и тот же фрейм «страна», при этом семантика данной ФЕ является частично переосмысленной. Это происходит потому, что ведущий компонент данного фразеологизма *land* сохраняет свое буквальное значение, а все остальные входящие в его состав элементы употребляются в переносном значении. Усеченная производная единица *milk and honey*, образованная в результате упрощения структурной композиционности исходного фразеологизма, является полностью переосмысленной: все входящие в ее состав элементы употребляются в переносном значении. В деривате наблюдаем сужение фрейма по сравнению с фреймом исходной ФЕ. Поверхностный уровень семантической структуры деривата можно выразить фреймом «очень вкусная пища», что на глубинном уровне находит отражение во фрейме «изобилие». Идиоматический компонент, присутствующий в семантике производной единицы, свидетельствует о ее композиционности, невыводимости значения целого из суммы значений его компонентов. Что касается фразеологического статуса данной единицы номинации, то его подтверждает не только переосмысленность значения входящих в ее состав компонентов, но и раздельнооформленность и устойчивость единицы.

Опыт анализа всего материала исследования показывает, что семантика несколькословных единиц номинации, образованных на основе фразеологизмов английского языка, не выводится из простой суммы значений их компонентов. Сравнение поверхностного и глубинного уровней семантической организации таких дериватов при помощи фреймового анализа свидетельствует о несовпадении фреймов на этих уровнях, а также о композиционности семантики производных единиц номинации. Таким образом, можно говорить о том, что на основе фразеологизмов английского языка как комплексных знаков, в результате упрощения их структурной композиционности образуются несколькословные единицы номинации, которые также являются комплексными знаками.

Кроме того, сочетания слов, образованные от английских фразеологизмов в результате действия инволюционных процессов в языке, всегда являются полностью или частично переосмысленными устойчивыми оборотами, что подтверждает их фразеологический статус. Во всех случаях в результате инволюции от фразеологизмов образуется также фразеологизм, но с более простой структурой и другой семантикой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Половова И.Е. Пути образования однословных дериватов от фразеологизмов английского языка // Несколькословные единицы номинации в английском языке: от лексикологии к фразеологии. Ч. I. М., 2004.

2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 1996.
3. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1998.
4. Князева Г.Ю. Комбинаторные и инволюционные процессы в лексической номинации английского языка: эволюция структурной и семантической композиционности // Исторические исследования в современной англистике. М., 2004. С. 5—20.
5. Беляевская Е.Г. Проблема сложения смыслов при формировании семантики идиом (процесс фразеологизации в когнитивном аспекте) // Композиционная семантика. Ч. II. Тамбов, 2002. С. 4—6.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

1. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: Живой язык, 1998.
2. Новый Большой англо-русский словарь / Под рук. акад. Ю.Д. Апресяна. М.: Русский язык, 1999. Т. 1.; Т. 2.; Т. 3.
3. Concise Dictionary of Proverbs. Oxford University Press, 1998.
4. Cowie A.P., Mackin R. & McCaig I.R. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Oxford University Press, 1984.
5. Longman Dictionary of English Idioms. The Pitman Press, Bath, 1980.
6. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Bloomsbury Publishing, 2003.

Ю.В. Чудинова

Семантический метаязык как способ формализации языковых средств

В тех научных областях, где объект науки недоступен непосредственному наблюдению, возникает необходимость в моделировании. Задача исследователя — выявить тот скрытый механизм, который осуществляет переработку материала. Единственный путь к познанию объекта в таком случае — построение образа объекта на основе сопоставления исходных и конечных данных, то есть выдвижение гипотезы о его возможном устройстве и ее реализация в виде логической машины, способной перерабатывать некоторый материал так, как это происходит в реальности. Если созданное логическое устройство действительно функционирует аналогичным образом, оно является моделью объекта. Смысл моделирования состоит в том, чтобы вместо скрытых от нас свойств объекта изучить заданные в явном виде свойства модели и распространить на объект все те законы, которые выведены для модели. В лингвистике, как и в некоторых других науках, объект исследования скрыт от непосредственного наблюдения. Единственной реальностью, с которой лингвист имеет дело, является текст, а механизмы языка, лежащие в основе речевой деятельности, не даны ему в прямом наблюдении. Поэтому и в лингвистике одним из основных средств познания объекта является построение моделей.

Цель данной работы — раскрыть понятие лингвистической модели, рассмотреть семантический метаязык как одну из форм моделирования и выявить его свойства при формализации языковых средств.

«Модель (от лат. *modulus* — мера) в языкознании — искусственно созданное

лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее (обычно в упрощенном виде) поведение какого-либо другого устройства (оригинала) в лингвистических целях» [2. С. 304]. Любая модель, в том числе лингвистическая, характеризуется рядом свойств:

1. Моделировать можно те явления, существенные свойства которых исчерпываются их структурными характеристиками. Моделью такого объекта должно считаться любое устройство, функционально похожее на него. Функциональная точка зрения интересна потому, что делает задачу научного описания мира задачей конечной сложности. Выделение структурных свойств объекта в качестве наиболее существенных его свойств позволяет создать теорию данной структуры, равно применимую к объектам любой физической природы, если в их основе лежит та же структура.

2. Модель всегда является некоторой идеализацией объекта. Чтобы понять сложные явления реальности, необходимо начать с изучения самых простых и общих случаев, даже если они никогда не встречаются в чистом виде, и от них продвигаться к более сложным и специальным случаям. Идеализация такого рода неизбежно приводит к упрощению языка и схематизации фактов. Но без такой схематизации научное описание невозможно.

3. Обычно модель оперирует понятиями не о реальных, а об идеальных объектах, не выводимых непосредственно из опытных данных, а построенных на основании общих гипотез. Всякая модель является конструкцией, логически выведенной из гипотез с помощью определенного математического аппарата.

4. Всякая модель, в том числе лингвистическая, должна быть формальной. Модель считается формальной, если в ней в явном виде и однозначно заданы исходные объекты, а также правила образования или выделения новых объектов. Формальная модель связывается с опытными данными посредством интерпретации. Дать интерпретацию модели — значит указать правила подстановки объектов некоторой предметной области, например, языка вместо объектов модели.

5. Всякая интерпретированная модель, в том числе лингвистическая, должна обладать свойством экспланаторности, или объяснительной силы. Модель должна уметь строить не только те языковые объекты, которые уже встречались на практике, но и объекты, принципиально допустимые, хотя еще не встречавшиеся.

Итак, построение модели предполагает фиксирование фактов, требующих объяснения; выдвижение гипотез для объяснения фактов; реализацию гипотез в виде моделей, не только объясняющих исходные факты, но и предсказывающих новые, еще не наблюдавшиеся факты; экспериментальную проверку модели.

Возникнув в структурной лингвистике, понятие лингвистической модели получило свое развитие в 60—70 годы с проникновением в языкознание идей и методов кибернетики. Именно тогда возник термин метамодель. Метамодели, разрабатываемые математической лингвистикой, представляют собой теории, объектами которых являются не отдельные лингвистические понятия, а целостные метаязыки. «Метаязык (от греческого *meta* — через, после) — это «язык «второго порядка», по отношению к которому естественный человеческий язык выступает как «язык-объект», то есть как предмет языковедческого исследования» [2. С. 297].

Метаязык языкознания в значительной своей части имеет тождественную субстанцию с языком-объектом. Хотя известны и случаи формализации метаязыка, например, «семантический метаязык». Таким образом, будучи языком описания естественного языка, метаязык одновременно выступает и как часть естественного языка. Метаязык представляет собой сложное явление, в основе которого, с одной стороны, лежат системные отношения между терминами, с другой — общенаучная лексика, то есть те слова и словосочетания, которые используются при описании различных аспектов языковедческого исследования. Метаязык как средство научного общения используется и реально существует в соответствии *метаречи*, то есть той

разновидности речи, которая осуществляется при общении ученых, исследующих те или иные свойства языка-объекта. Взаимодействие метаязыка и метаречи находит отражение в принципах построения лексикографических пособий, когда в словарные статьи включаются отрывки (или сегменты) метаречи, иллюстрирующие употребление того или иного термина. Содержание термина полностью раскрывается в его реальном функционировании в речи как единицы определенной метаязыковой системы. Например, в случае термина «словосочетание» («синтаксическая конструкция, образуемая соединением двух или более знаменательных слов на основе подчинительной грамматической связи» [6. С. 469]) метаречевые выражения «лексико-фразеологические свойства словосочетания», «социолингвистическая обусловленность словосочетания», «концептуальная полноценность словосочетания» отражают необходимость изучения словосочетания не только как данного грамматического построения, но и как сложного явления, в котором находит отражение взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов.

Мы можем сделать вывод, что метаязык является не только «языком второго порядка» — вспомогательным средством описания естественного языка, но и служит основой для сопоставления систем понятий в различных направлениях исследования, а также может служить средством языковедческих исследований. В частности, метаязык может рассматриваться в качестве основы для создания теоретических опор, способных эффективно охарактеризовать процессы, происходящие в языке.

На протяжении десятилетий многие авторы предпринимали попытки создать такой семантический язык, который бы точно описал внутренние отношения, существующие между словами в естественном высказывании. Р. Шенк, например, создал «теорию концептуальной зависимости», на основе которой была разработана система программирования “Margie” [4]. Ю.Д. Апресян подробно занимался разработкой словаря нового типа в созданном им «языке семантических множителей» [1]. У.Л. Чейф также сформулировал свою «теорию семантического языка» [3]. Проанализировав каждый из вышеназванных метаязыков, мы пришли к выводу, что все они обладают рядом достоинств и недостатков.

Теория У.Л. Чейфа базируется на положении о главенстве глагола в предложении. На основе этого положения строятся и словарь, и синтаксис семантического языка. В качестве правил синтаксиса Чейф приводит семантические конфигурации, которые каждый из видов глаголов может образовывать с существительными. Чейф описывает не только глубинную, но и поверхностную структуру языка, вынося ее отдельно. Они обе укладываются в схемы, которые можно изобразить наглядно и которые достаточно легки для прочтения и, несмотря на некоторую избыточность формализованности поверхностной структуры, легко восстанавливают отношения, существующие между данными понятиями в естественном языке.

Сопоставив все достоинства и недостатки теории У.Л. Чейфа, мы пришли к следующему выводу. В силу того, что данная теория не была проработана автором до логического завершения — то есть до создания метаязыка как такового (У.Л. Чейф не выделил четких синтаксических правил и не соотнес поверхностную структуру языка с глубинной) — она не может быть эффективно использована для описания процессов естественного человеческого языка.

Ю.Д. Апресян создавал свой метаязык как вспомогательный фактор при сопоставлении словаря нового типа, поэтому в его работе «Лексическая семантика» большое внимание уделяется именно словарю синтаксического языка. Словарь полностью охватывает все сферы естественного языка, а что касается синтаксиса, то правилам, определяющим сочетаемость лексических единиц с другими единицами, Ю.Д. Апресян дает название «семантических валентностей» слова. В своей книге он выделяет двадцать пять таких валентностей, но подчеркивает, что этот список неполон. Таким образом, мы видим, что он не ограничивает человеческую деятельность каким-либо набором примитивных действий. Такая неограниченность правил делает

метаязык Ю.Д. Апресяна сходным с естественным языком, но усложняет структурализацию предложений. Он также создает схему, в рамках которой находит свое графическое отображение то или иное предложение естественного языка. Ю.Д. Апресян использует так называемое «дерево», в узлах которого стоят элементы словаря, связанные друг с другом стрелками зависимостей. «Деревья» организованы в виде иерархий, что позволяет получить полную информацию о лексических единицах, входящих в состав данного предложения, и об отношениях между ними. Такая схема легко трансформируется обратно в предложение естественного языка и может быть легко прочитана.

На основе анализа языка семантических множителей, мы сделали вывод о том, что хотя Ю.Д. Апресян подробнейшим образом описывает словарь метаязыка, именно его синтаксические правила позволяют эффективно описывать реальные языковые процессы, не ограничивая их узкими рамками определенных примитивных действий.

В своей теории концептуальной зависимости Р. Шенк описал процессы понимания естественного языка человеком и искусственной системой и создал на ее основе практическую систему программирования, получившую название «Margie». Понимание естественного языка согласно этой теории основывается прежде всего на формулировке внутреннего смыслового представления текстов на естественном языке. Такое представление, с одной стороны, является конечным результатом автоматического анализа текста, а с другой — служит отправной точкой при синтезе ответных высказываний на естественном языке. Р. Шенк описывает основные (примитивные) семантические категории — «концепты» произвольной сложности. Автор рассматривает набор примитивных действий — «актов», к которым в ходе анализа можно свести все действия, описывающие «бытовую» тематику — поведение человека, его намерения, умозаключения, ощущения и т.д. Показан порядок вывода новых умозаключений из тех, которые получены ранее и представлены в машине в соответствии с изложенным формализмом. В основе системы «Margie» лежит представление смысла фраз естественного языка в терминах концептуальной зависимости. Теория концептуальной зависимости, по мнению Р. Шенка, должна быть теорией того, как человек обрабатывает естественный язык, притом достаточно эксплицитной. Метод состоит в том, чтобы попытаться понять, как люди общаются друг с другом, и смоделировать эти процессы. Р. Шенк исходит из представления о том, что для каждого предложения в данном языке не обязательно существует соответствующее предложение равной длины в другом языке. Но для каждого предложения в данном языке существует предложение или множество предложений в другом языке, которые семантически эквивалентны ему. Язык-посредник, таким образом, должен представлять всю информацию, которая лежит вне языка, то есть информацию, которая присутствует в языке неявно.

Исследованные нами метаязыки предоставляют возможности для комбинирования, поэтому в нашей работе мы используем метаязык, который условно можно назвать «комбинированным», так как он сочетает в себе основы теории концептуальной зависимости Роджера Шенка и элементы «языка семантических множителей» Ю.Д. Апресяна. Основные положения нашего метаязыка изложены далее.

1. Отношения между понятиями могут быть связаны стрелками различного рода. Стрелка \rightarrow указывает на то, что действия и объекты могут иметь дополнительные характеристики (временные, причинные, количественные, etc.) Стрелка \Leftrightarrow показывает, что объекты могут совершать действия. Стрелки \Leftarrow и \Rightarrow являются показателем отношений, существующих между объектами. Направление стрелки указывает на начало прочтения формулы. Соединительная стрелка \leftrightarrow используется для связи действий и отношений на одном уровне.

2. Объекты действительности могут изменять свое местоположение, состояние, etc. что может быть отражено в метаязыке следующим образом:

x

Loc

PP

x_1

где x — исходное положение объекта,
 x_1 — конечное местоположение объекта.

3. В нашем метаязыке имеется также набор модификаторов концептуализаций, соответствующих временам в естественном языке:

p — прошедшее	k — продолжительное
f — будущее	? — вопросительное
/ — отрицание	nil — настоящее
c — условное	∞ — вневременное, постоянное

4. Двадцать семь валентностей устанавливают отношения между предметами действительности, действиями, а также между действием и объектом, например, Sub (субъект); Obj (объект); Loc (место); Instr (инструмент); Temp (время); Qual (качество); Cond (условие), etc.

Для применения метаязыка на практике, мы выбрали статью научно-популярного характера из журнала “The New Yorker” (от 22 января 1996 года). Статья “BLOWUP” посвящена проблемам катастроф. Мы покажем возможности использования семантического метаязыка на примере одного из предложений данной статьи. Наша задача заключается в том, чтобы определить, насколько эффективно метаязык позволяет увидеть семантико-синтаксические связи в предложении и как он помогает при формализации языковых средств.

It is a ritual of reassurance, based on the principle that what we learn from one accident can help us prevent another, and a measure of its effectiveness is that Americans didn't shut down the nuclear industry after Three Mile Island and don't abandon the skies after each new plane crash [5. С. 32].

Кратко записанные основные мысли предложения выглядят следующим образом:

1. Ritual of reassurance is based on a principle.
2. Principle consists in the belief that knowledge prevents another accident.
3. Ritual is effective.
4. Effectiveness is measured.
5. The first measure is that Americans didn't close the nuclear industry after Three Mile Island.
6. The second measure is that Americans don't abandon the skies after each new plane crash.

Теперь отобразим эти основные мысли при помощи метаязыка с соблюдением уровня их значимости:

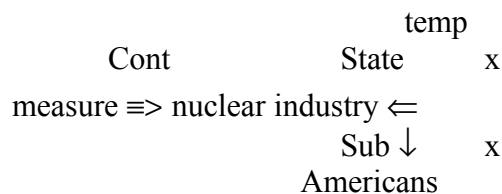
1. Is
Ritual \Rightarrow principle
(предмет действительности “principle” является источником (Is) возникновения предмета действительности “ritual”)

2. Content knowledge
principle $\Rightarrow \uparrow$ Cond
prevention of accidents
(предмет “principle” заключается (Content) в следующем: “knowledge” является условием (Cond) при “prevention of accidents”)

3. Qual
 ritual → effective
 (качеством (Qual) предмета действительности “ritual” является понятие “effective”)

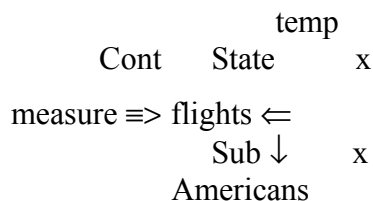
4. Obj
 effectiveness <≡ measure
 (качество “effectiveness” является объектом (Obj) действия “measure”)

5. after Three Mile Island



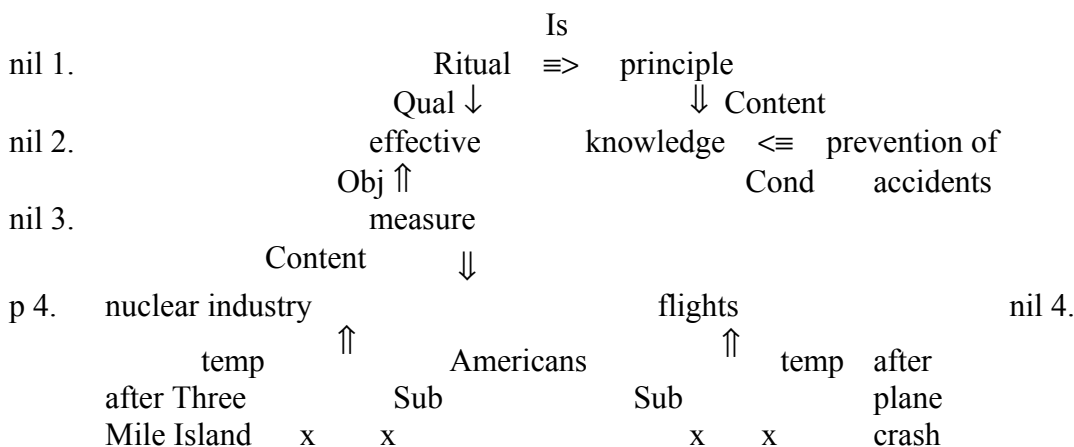
(понятие “measure” заключается в следующем: состояние (State) предмета действительности “nuclear industry” не изменилось (состояние 1 = x и состояние 2 = x) со времени (temp), обозначенного как “after Three Mile Island” в результате действий (⇔ субъекта (Sub) “Americans”)

4. after plane crash



(понятие “measure” состоит также в том, что под воздействием (⇔ того же субъекта (Sub), предмет действительности “flights” также не изменил своего состояния (State) со времени (temp), обозначенного как “after plane crash”)

В результате целостная структура предложения будет выглядеть следующим образом:



Анализируя предложения с помощью описанной нами семантической модели, мы выяснили, что метаязык существенно облегчает понимание поверхностных и глубинных структур предложения и соотносит эти структуры в единое целое; позволяет структурировать высказывание согласно коммуникативной значимости присутствующих в них идей; может быть использован при обучении иностранному языку, так как позволяет заглянуть «внутрь» языка, охватить все высказывание целиком и увидеть поверхностные и глубинные семантические и синтаксические связи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. М.: Наука, 1974.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
3. Чейф У.Л. Значение и структура языка. М.: Прогресс, 1975.
4. Шенк Р. Обработка концептуальной информации. М.: Энергия, 1980.
5. Blowup // The New Yorker, Jan. 22, 1996.



С в е д е н и я о б а в т о р а х

Абракова Л.В. — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой французского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Алексанова Л.А. — кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Андреев С.Н. — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Смоленского государственного педагогического университета (Смоленск).

Денисов М.К. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Игнатова Е.В. — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой немецкого языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Кожетьева Т.А. — кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания, декан факультета иностранных языков РГПУ.

Колкер Я. М. — кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков РГПУ.

Комиссарова Р.Е. — ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Коньшева А.В. — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, психологии и методики обучения Полоцкого государственного университета (Республика Беларусь).

Кукса А.В. — ассистент кафедры английского языка как второй специальности факультета иностранных языков РГПУ.

Ламзин С.А. — доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков РГПУ.

Лобанов С.В. — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета истории и международных отношений РГПУ.

Марьяновская Е.Л. — ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Мец Е.Р. — старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Орестова Н.Е. — аспирант при кафедре английского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Пескова Н.А. — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков РГПУ.

Половова Е.И. — аспирант при кафедре лексикологии МГЛУ.

Притчина Л.М. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры француз-

ского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ

Прохорова Н.И. — ассистент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков РГПУ.

Улановский М.И. — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Устинова Е.С. — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков РГПУ.

Чепель Н.П. — ассистент кафедры английского языка факультета истории и международных отношений РГПУ.

Чудинова Ю.В. — аспирант при кафедре английского языка и методики его преподавания факультета иностранных языков РГПУ.

Главный редактор *Колкер Яков Моисеевич*

Редактор *Е.А. Микитенко*

Редакторы иностранного текста:

Е.С. Устинова (англ. яз.)

Е.В. Игнатова (нем. яз.)

М.И. Улановский (фр. яз.)

Технический редактор *С.В. Додонова*

Подписано в печать 15.06.05. Поз. № 041. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈.

Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 16,74. Уч.-изд. л. 15,1. Тираж 300 экз. Заказ № 136.

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

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22