

ISSN 2072-7607

Министерство образования и науки
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Научный журнал

Выпуск 3(18)

Рязань 2011

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Регистрационный номер
ПИ №ФС 77-26636

Редакционная коллегия

Главный редактор

Я.М. Колкер, канд. пед. наук, проф. (Рязанский гос.ун-т им.С.А.Есенина)

Заместитель главного редактора

Е.С. Устинова, канд. пед. наук, доц. (Рязанский гос.ун-т им.С.А.Есенина)

Члены редакционной коллегии

Бабаян В. Н., д-р филол. наук (Ярославль, МУБиНТ)

Голодов А. Г., д-р филол. наук, проф. ((Рязанский гос. ун-т им.С.А.Есенина)

Жельвис В.И., д-р филол. наук, проф. (Ярославский гос.пед.ун-т им.К.Д.Ушинского)

Игнатова Е.В., канд. пед. наук, доц. (Рязанский гос.ун-т им.С.А.Есенина)

Кузнецова Т. Я., д-р филол. наук, проф. (Северный (Арктический) федер.ун-т)

Куклина С. С., д-р пед. наук, проф. (Вятский гос. гуманитар.ун-т)

Поликарпов А. М., д-р филол. наук, проф. (Северный (Арктический) федер.ун-т)

Потапова С.Ю., д-р филол. наук, проф. (Ярославль, МУБиНТ)

Серова Т. С., д-р пед. наук, проф. (Пермский гос. технический ун-т)

Соловова Е. Н. – д-р пед. наук, проф. (МГУ им. М.В.Ломоносова)

Степанов В.Н., д-р филол. наук, проф. (Ярославль, МУБиНТ)

Редакторы иностранного текста

Е.С. Устинова (английский язык)

Е. В. Игнатова (немецкий язык)

Нина Шань (китайский язык)

Л.В.Молчанова (японский язык)

По вопросам публикации обращаться по адресу:

e.ustinova@rsu.edu.ru

Журнал выходит 4 раза в год.

Адрес и телефон редакции:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46. Тел.: (4912) 21-57-23

Ссылка на журнал «Иностранные языки в высшей школе» обязательна.

Редакция не всегда разделяет мнение авторов.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I

Семантика единиц языка и текста в лингво-культуроведческом и переводческом аспектах

Бойко Г.И. Категория лица в личностно-ориентированном дискурсе (на материале немецкого языка).....	5
Ковалевская А.В. Микрополе «наименование лица по биологическим признакам» в пейоративной фразеологии немецкого языка.....	14
Кравченко О. Н., Багана Ж. Сложные и производные прилагательные со словообразовательным компонентом <i>сердце</i> (на материале английского, немецкого и русского языков).....	24
Назарьева Ю.С. Фразеологические и паремические метафоры как средство объективации концепта «Old age» в англо-американской языковой картине мира.....	31
Чиронова И.И. О "границах" перевода: нормативные предпосылки существования дословного перевода.....	41
Шейна И.М. Опыт как предмет лингвистического исследования.....	49

Раздел II

Подходы к анализу художественного дискурса

Идилова И.С. Архитекстуальность сказки О. Уайльда.....	60
Колкер Я.М. Камертон: подход к поэтическому переводу на примере «Ворона» Эдгара По.....	70
Логинова Е.Г. Соотношение эксплицитной и имплицитной информации в драме абсурда с позиций фрактального подхода.....	84

Раздел III

Взаимосвязанное формирование коммуникативной компетенции и кросс-культурной грамотности

Молчанова Л.В. Взаимовлияние родного и иностранных языков при обучении многоязычию в языковом вузе.....	98
---	----

Слепцова Е.В. Проблемы формирования билингвальной культуры личности студента при обучении иностранным языкам.....	110
---	-----

Спицер, П. (Paul Spitzer) Использование современных технических в на занятии по иностранному языку (на английском языке) Using electronic media in the foreign language classroom.....	119
--	-----

Раздел IV

Институт Конфуция – методике преподавания иностраннных языков

Ли Ланьи Проблемы преподавания русского языка в Китае на примере Хунаньского Педагогического Университета (ХПУ).....	126
--	-----

У Лижуй Развитие видов речевой деятельности у студентов китайских вузов в процессе обучения русскому языку как иностранному.....	130
--	-----

Чжо Ян (Zhuo Yang) Ван Цзячи (Wang Jiaqi) Возможности обучения китайских студентов английскому языку через систему личносно значимых (аутентичных) коммуникативных задач (на английском языке) Study on the Application of the Task-Based Language Teaching Approach to Chinese Learners of English.....	135
---	-----

Юй Чуньбо Исследование влияния фактора возраста на приобретение чистого произношения на втором языке на основе модели языкового обучения.....	142
---	-----

Аннотированное оглавление на английском языке	149
---	-----

Сведения об авторах	155
---------------------------	-----

Требования к публикациям	159
--------------------------------	-----

Раздел I

Семантика единиц языка и текста в лингво-культуроведческом и переводческом аспектах

УДК 811.112

Г.И. Бойко, канд. филол. наук
(РГУ им. С.А. Есенина, Рязань)

Категория лица в личностно-ориентированном дискурсе (на материале немецкого языка)

Статья посвящена исследованию категории лица в немецкоязычном личностно-ориентированном дискурсе. В статье выявляются особенности языкового выражения категории лица как репрезентанта внутреннего мира коммуникантов в данном дискурсе.

дискурс, категория лица, личностно-ориентированный дискурс, межличностные отношения

Новая парадигма знания, возникшая как результат эволюции лингвистических идей в конце XX века, обобщает и систематизирует данные всей совокупности наук, изучающих человека и его язык. Дискурсу как объекту исследования лингвистической науки посвящено достаточно большое количество работ, однако авторы трактуют его в столь различных научных системах, что, по мнению В.И. Карасика, понятие «дискурс» стало шире понятия «язык»¹. Кроме того, этот неоднозначный феномен находится в фокусе интересов не только лингвистики, но и других наук, предметом которых является человек во всех его свойствах и отношениях, а именно: культурологии, литературоведения, социологии, философии, психологии и др. Как отмечает В.Е. Чернявская, в зависимости от исследовательских задач дискурс, в одном случае, обозначает отдельное конкретное коммуникативное событие, в другом, – подразумевает коммуникативное событие как интегративную совокупность определенных коммуникативных актов².

В нашем исследовании, проводимом с позиций интегративного когнитивного подхода, мы руководствуемся определением Е.С. Кубряковой: дискурс – такая форма использования языка в реальном (текущем) времени (on-line), которая отражает определенный тип социальной активности человека, создается в целях конструирования особого мира (или - его образа) с помощью его детального языкового описания и является в целом частью процесса коммуникации между людьми, характеризуемого, как и каждый акт коммуникации, участниками коммуникации, условиями её осуществления и,

¹ Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва: Гнозис, 2004. – 390 с. – с. 227

² Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с. – с. 147

конечно же, её целями¹. В связи с этим логику рассуждений в данной статье определяет идея об изучении языковых явлений на уровне дискурса, то есть в неразрывной взаимосвязи текста (в данном случае художественного) с его широким экстралингвистическим контекстом – когнитивно-прагматическим, психологическим, культурно-историческим и другими факторами. Дискурс как лингвистическая категория определяет особую исследовательскую стратегию, предполагающую макросемантический и глубинно-семантический анализ текста, направленную на выявление эпистемических предпосылок и условий порождения текстов, обусловивших определенные в данной коммуникативно-прагматической и социально-исторической ситуации формы, структуры, языковые единицы или иные текстовые характеристики².

В современном обществе с его информационной направленностью художественный текст (и художественная коммуникация в целом) по-прежнему остается одной из наиболее востребованных сфер исследовательского интереса и рассматривается как отражение коммуникативной реальности общества, как объект лингво-эстетической интерпретации, а также как отражение ценностных ориентаций общества. Антропоцентрический аспект современной когнитивной парадигмы подразумевает такой подход к художественному тексту, при котором учитывается его роль в познании окружающей действительности, а также когда он (текст) исследуется не изолированно, а во взаимосвязи с культурно-историческими, социальными, психологическими, идеологическими и другими факторами. Подобный угол рассмотрения художественного текста позволяет использовать по отношению к нему термин художественный дискурс.

Как известно, любой письменно фиксированный текст – это «информационный след» коммуникативного взаимодействия языковых личностей, в результате которого происходит обмен важнейшими ориентирами человеческой деятельности (знаниями, опытом, умениями, навыками, эмоциями, ценностями, нормами)³. Исследователи сходятся во мнении, что художественный текст – это душевное чувственно-понятийное постижение мира, которое возникает из специфического внутреннего состояния художника и которое помимо отражения объективной действительности содержит определенное отношение к ней, то есть оценку⁴. Таким образом, художественный текст в большей степени, чем любой

¹ Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – с. 525

² Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: Учебное пособие. Изд.2-е. – М.: КомКнига, 2005. – 128 с. – с. 21

³ Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов / Под ред. проф. А.А.Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224 с. – с. 12

⁴ Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания / РАН. Ин-т лингвистических исследований. – СПб.: Наука, 1994. – 160 с.; Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. Составление, текстологическая подготовка, И.В.Пешкова. Комментарии В.Л.Махлина, И.В.Пешкова. –М.: Издательство «Лабиринт», 2000. – 640с. и др.

другой, несёт на себе «печать» личности познающего мир субъекта и, следовательно, «увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект»¹.

Ориентация на экстралингвистическую контекстную информацию, на раскрытие внутреннего мира личности, на выявление характера межличностных отношений позволяет рассматривать художественный текст как личностно-ориентированный тип дискурса. Характерным для данного типа дискурса является стремление участников коммуникативного взаимодействия не только передать некоторую информацию или оказать определённое воздействие, но и раскрыть свой внутренний мир адресату и понять адресата как личность во всём многообразии личностных характеристик. Межличностное общение при этом носит развёрнутый, предельно насыщенный смыслами характер, используются все формы речи на базе литературного языка². Участники коммуникации представляют собой воплощения некоего «я», которое понимается как знание о мире, понимание себя в мире, воплощение собственных целей, способов понимания и оценки, на которых основывается осуществление действий в ходе интеракции. В связи с этим ценным представляется рассуждение о внутренней структуре говорящего, составляющими которой являются: 1) знания, мнения; 2) потребность, желания, предпочтения; 3) отношения, установки; 4) чувства, эмоции³.

Изучение категории лица в русле актуальных тенденций языкознания способствует формированию нового научного рассмотрения данного феномена и позволяет критически переосмыслить прежние достижения лингвистики. В современной науке о языке понимание категории лица развивается от сугубо грамматического к дискурсивному. Функционирование названной категории объясняется через привлечение дискурсивного окружения, реально существующего или предполагаемого на основе нашего знания о мире. В этом заключается интерпретация грамматического явления в рамках текста как компонента дискурса.

Способность эксплицировать информацию о многообразии проявлений внутреннего мира личности, о разных формах человеческих отношений, объясняется во многом шифтерной природой категории лица. Впервые термин «шифтеры» (англ. shifters) использовал О. Есперсен, а вслед за ним Р.О.Якобсон в значении символов, указывающих на связь сообщения с актом речи. Обладая большой контекстной многозначностью (слово «я», например, обозначает каждый раз другое лицо, благодаря тому, что оно всё время меняет своё значение), они в то же время не относятся более чем к одному предмету. Иными словами, шифтеры отличаются от всех других

¹ Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. Составление, текстологическая подготовка, И.В.Пешкова. Комментарии В.Л.Махлина, И.В.Пешкова. –М.: Издательство «Лабиринт», 2000. – 640с. – с. 132

² Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва: Гнозис, 2004. – 390 с. – с. 244

³ Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ./ Сост. В.В. Петрова; Под ред. В.И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с. – с. 25

компонентов языкового кода своей обязательной ссылкой на данное сообщение. Согласно концепции Р.О. Якобсона, категория лица содержит элементы, обозначающие связь сообщения с актом речи, в частности с говорящим и слушающим, и выражает различные отношения говорящего и мыслящего к тому, о чем он говорит и мыслит¹. То есть, обладая шифтерным характером, она непосредственно участвует в оформлении различных точек зрения в художественном тексте, что способствует более объёмной репрезентации действительности и одновременно обнаружению информации о многообразии внутренних миров личностей.

Богатство внутреннего мира может быть репрезентировано различными средствами. Исследователи отмечают, что категория лица, являясь больше чем грамматической категорией, выражается не только местоимениями и глаголами, но и другими языковыми средствами, что повышает её прагматический потенциал². Подход к категории лица не только как к грамматической категории, но и как к понятийной, обусловлен тем, что она присуща всем языкам и свойственна одновременно и языку, и мышлению. Отсюда следует вывод ученых о том, что исследуемая категория выражается не только через парадигму глагола и местоимения, но и другими языковыми средствами (средствами разных языковых уровней)³.

Отметим, что часто в исследованиях, посвящённых отдельным категориям, языковые средства выражения этой категории группируются либо по полювому принципу (ядро поля, периферия и др.), либо по языковым уровням (морфологический, лексический, синтаксический, лексико-грамматический и др.). В данном случае такая чёткая классификация не представляется возможной, поскольку дискурсивный потенциал категории лица, а именно её роль в экспликации внутреннего мира личности, реализуется целым комплексом языковых средств в рамках всего произведения.

Доминирующими средствами категории лица, безусловно, являются местоимения (личные, притяжательные, неопределенно-личное, безличное), осуществляющие референтную связь между говорящим и описываемым действием или признаком. Личные местоимения, очерчивая границы мира отдельного индивида, могут характеризовать говорящего, например, как: - человека, находящегося в подавленном состоянии и противопоставляющего себя окружающему миру:

¹ Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя: Сб. статей / Под редакцией Б.А. Успенского. – М.: Наука, 1972. – 282 с. – С.95-113. – с.154

² Gehling Th. „Ich“, „du“ und andere. Eine sprachtypologische Studie zu den grammatischen Kategorien „Person“ und „Numerus“ // Sprache – Kommunikation – Wirklichkeit. Linguistische Studien zur Semantik und Pragmatik. Hrsg. von C.-P. Herbermann. Band 3. Lit Verlag Münster, 2004; Jachnow H. Die Personalität als sprachliche Universalie – Funktionen und Formen // Jachnow H. /Meckovskaj N. /Norman B. /Plotnikov B. (eds), Personalität und Person. Wiesbaden, 1999. - S.1-35; Scherner, M. Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Tübingen, 1984. – 271 S. и др.

³ Scherner, M. Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Tübingen, 1984. – 271 S. – с. 101

...Aber ich will nicht zu ihnen gehören. Ich will wieder „ich“ und nicht dauernd „wir“ denken müssen. Ich will raus aus der Herde (W.Schnurre. *Ausgeliefert*. S.307).

- человека, анализирующего произошедшие с ним события и осознающего свое одиночество:

...Die Krücken stehen in der Ecke des Schlafzimmers, meines Schlafzimmers; unseres Schlafzimmers, als sie noch lebte (B.Richard. *Tapfer sein auf einem Bein*. S.111).

- человека, демонстрирующего внешне дружелюбной формой обращения к незнакомому человеку своё социальное и возрастное превосходство:

„Zwei Pils, zwei Wodka, für meinen jungen Freund und mich!“ ...

„...Tut mir leid, mein Freund, mir geht die Grinserei selber auf die Nerven, aber ich kann's nicht abstellen, gehört zu meinem Beruf. Bin Vertreter.“ ...

„Wie alt sind Sie, mein Guter?“ trompetete Rudi.

Ohne von den Feldern wegzusehen, antwortete Fred:

„Vierundzwanzig“ (Arjouni J. *Magic Hoffmann*. S.328-330).

Противопоставление разных личных местоимений является достаточно ярким средством, обнаруживающим внутренние переживания героя. Так, противопоставление *ich – ihr, euer* – основа, на которой строится всё повествование в следующем фрагменте, отражающая разницу в женском и мужском мировоззрении, в ценностных ориентациях представителей противоположных полов. Личные и притяжательные местоимения, а также экспрессивный синтаксис (безглагольные предложения с однородными членами, экскламативные предложения) аккумулируют здесь душевные переживания героини, обеспечивая необходимую глубину самих этих переживаний:

Ihr Ungeheuer mit euren Frauen! <...> Ihr mit eurer Eifersucht auf eure Frauen, mit eurer hochmütigen Nachsicht und eurer Tyrannei, eurem Schutzsuchen bei euren Frauen, ihr mit eurem Wirtschaftsgeld und euren gemeinsamen Gutenachtgesprächen, diesen Stärkungen, dem Recht behalten gegen draußen, ihr mit euren hilflos gekonnten, hilflos zerstreuten Umarmungen. <...>

Wie könnte ich je an die Wichtigkeit eurer Verstrickungen glauben? Wie euch glauben, solange ich euch wirklich glaube, ganz und gar glaube, dass ihr mehr seid als eure schwachen, eitlen Äußerungen, eure schäbigen Handlungen, eure törichte Verdächtigungen (I.Bachmann. *Undine geht*. S.53).

Внезапное переключение с одного лица на другое, а вместе с тем с одной формы повествования на другую служит средством демонстрации внутреннего напряжения. В следующем фрагменте, переходя на форму „*du*“, главный герой дистанцируется от самого себя, анализирует произошедшее с некоторой дистанции. С другой стороны, он как бы включает читателя в свою историю, обращается к нему:

Als vom Bein nichts mehr übrig war, starb sie. Du kannst absolut nichts tun. Zum Schluss kannst du um Morphium für deine Frau kämpfen. Du kannst sie verteidigen. Beschützen. Keine Behandlung mehr. Das Sterbebett zu Hause. Und

das Morphium. Dann begräbst du sie (B.Richard. Tapfer sein auf einem Bein. S.113).

Использование формы второго лица единственного числа при описании боли, испытываемой другим человеком, свидетельствует о том, что говорящий сам разделял эту боль, но скорее не физическую, а психологическую:

Sie kämpfte gegen das Vieh, das aus ihr herauskroch. Es kommt nicht von außen über dich und zerreißt dich, es kriecht dir von innen entgegen, er füllt dich (B.Richard. Tapfer sein auf einem Bein. S.114).

В подобном употреблении форма второго лица единственного числа имеет неопределённо-личное или обобщённо-личное значение и приближена к неопределённо-личному местоимению *man*. Оно репрезентирует отсутствие личного, индивидуального и позволяет скрыться за безликой маской. Причисляя себя к другим, говорящий словно оправдывает своё поведение, и тем самым обнаруживает свою жизненную позицию:

„Ich finde es interessant! Man lernt viel und kann sich mit Dingen beschäftigen, die einen ...“

„Ich weiß nicht, ich ... bin da hineingeraten. Früher war ich bei einer Werbeagentur. Man muss leben.“ (D.Kehlmann. Der Biograph. S.55)

Личные местоимения в сочетании с модальными глаголами и частицами эксплицируют разное отношение к реальности, к себе и своим действиям. В следующем фрагменте, например, противопоставление категоричного, полного решимости *will* и менее решительного *möchte* подчёркивает слабый характер человека, его нерешительность и пассивность, несоответствие его желаний действиям:

Ich will raus aus der Herde... Ich weiß nun nicht mehr, wie ich es länger ertragen soll. Ich möchte so gerne leben und teilhaben an der Zuversicht anderer. Ich kann nicht mehr (W.Schnurre. Ausgeliefert. S.305-307).

Высказывания в сослагательном наклонении в сочетании с личными местоимениями, как в следующем фрагменте, эксплицируют внутренние переживания, сомнения, поиск истины:

Wer glaubt, dass man mit Worten lügen könne, könnte meinen, dass es hier geschähe. Aber wenn ich mit Worten lügen könnte, wäre ich wohl nicht hier. Hätte ich doch gelogen, als ich zu diesem sagte: Glück auf! (G.Benn. Gehirn. S.100-101).

К языковым средствам выражения категории лица относится и страдательный залог, поскольку он позволяет перенести акцент на говорящего как центр происходящих событий и подчеркнуть важность совершаемых действий для говорящего, опустив информацию о том, кто именно их совершает:

Wieder lag ich dann schief auf der Bahre und wurde vorbei getragen an den Rassegesichtern (H.Böll. Wanderer, kommst du nach Spa... S.51).

Im Krieg wird gesungen, geschossen, geredet, gekämpft, gehungert und gestorben – und es werden Bomben geschmissen – lauter unerfreuliche Dinge, mit

deren Erwähnung ich meine Zeitgenossen in keiner Weise langweilen will (H. Böll. Nicht nur zur Weihnachtszeit).

Особенный интерес при исследовании категории лица как репрезентанта внутреннего мира действующего лица представляет анализ с точки зрения динамического подхода, то есть на протяжении всего дискурса. В данном случае речь идёт о том, как развиваются межличностные взаимоотношения внутри личностно-ориентированного дискурса. Так, в следующем фрагменте очевидное упрямство собеседника, его нежелание прислушаться к голосу разума вызывают в говорящем волнение и нарастающее раздражение, проявляющееся в смене тона. Если в начале разговора говорящий выбирает выражения, подтверждающие согласие с собеседником (1) (при этом используются такие лингвистические средства как риторический вопрос, сослагательное наклонение), то затем посредством вопросительных и побудительных предложений он напоминает собеседнику о его правах (2), а позже с нейтрально-доброжелательного тона переходит на экспрессивно-оценочный, эксплицируемый переспросом, чередой вопросительных предложений, неполным вопросительным предложением, обращениями, содержащими оценку (3):

„Was ist das mit dir und Dora, Johann?“

„Das ist meine Sache, Herr Pastor.“

„Wer zweifelt daran? Wenn es nicht deine Sache wäre, würde ich mit dir nicht darüber sprechen (1). Dora war heute bei mir. Was ist das für eine Geschichte mit dem Knopf?“

Schleen zuckte die Achseln. „Sie wird es erzählt haben. Warum soll ich noch einmal davon sprechen?“

„Ja, warum? Ein Knopf ist ein Knopf. Was liegt an dem Knopf, Johann?“

„Nichts, Herr Pastor.“

„Nichts, und doch hast du diesen Knopf in dich hineingefressen und kannst ihn nicht ausspeien. Was hast du gegen Dora? Sprich darüber. Wenn dir auch alle Knöpfe fehlten, wer gibt dir ein Recht, den Stummen zu spielen? Warum schweigst du? (2)“ ...

„Hör, Johann“, sagte der Pastor sanfter, indem er ihn bei der Hand ergriff, „soll ich mit dir zu Dora gehen? Wollen wir zusammen zu ihr gehen?“

„Nein“, stieß Schleen hervor.

„(3) Du willst nicht? Wer bist du denn, du törichter, eigensinniger Mensch, dass du dir das Recht anmaßt, nach Laune und Willkür den Mund zuzusperren? Begreifst du nicht, dass auf diese Weise nichts zu bessern ist, dass du alles schlimmer machst? Glaubst du, dass jemand mit einem Menschen leben kann, der den Stummen spielt? Du, ein Ehemann, und der eigenen Frau gegenüber? Es gibt Klügere als du. Mach das Maul auf, Mann.“ (F.G.Jünger. Der Knopf. S.247-248)

Таким образом, шифтерная природа категории лица, обозначающей каждый раз новое лицо, а вместе с ним и новый мир с его ценностными ориентациями, способствует возникновению многофокусности оценки, функция которой в демонстрации иного личностного мира, оказании влияния на адресата, изменении его когнитивной сферы. Перефразируя высказывание

Ю.М.Лотмана, можно утверждать, что художественное произведение создаёт человеку условную возможность говорить с собой на разных языках, по-разному кодируя своё собственное «я». И тем самым оно помогает человеку определить собственную сущность, сформировать свою систему ценностей и антиценностей, познать окружающую действительность. С помощью категории лица находит выражение способность к концептуальному смещению, то есть способность описывать ситуацию с «наблюдательного пункта», отличного от того, в котором мы находимся в момент речи. А как отмечают исследователи, соответствующие «транспозиции» наиболее характерны именно для шифтерных типов значений, непосредственно ориентированных на говорящего и акт речи.

Перспективным представляется анализ личностно-ориентированного дискурса с применением стратегического подхода и лингвистического моделирования, что позволит глубже проникнуть в суть межличностного общения в данном дискурсе, получить более полную информацию о внутреннем мире коммуникантов, об их картине мира, системе их ценностных ориентаций и т.п.

Список использованной литературы

1. Адмони В.Г. Система форм речевого высказывания / РАН. Ин-т лингвистических исследований. – СПб.: Наука, 1994. – 160 с.
2. Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи. Составление, текстологическая подготовка, И.В.Пешкова. Комментарии В.Л.Махлина, И.В.Пешкова. –М.: Издательство «Лабиринт», 2000. – 640 с.
3. Винокур Г.О. О языке художественной литературы: Учеб. пособие для филол. спец. вузов / Сост. Т.Г.Винокур; Предисл. В.П.Григорьева. - М.: Высш.шк., 1991. – 448 с.
4. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ./ Сост. В.В. Петрова; Под ред. В.И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
5. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов / Под ред. проф. А.А.Леонтьева. – М.: Высш. школа, 1980. – 224 с.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва: Гнозис, 2004. – 390 с.
7. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос.академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
8. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: Учебное пособие. Изд.2-е. – М.: КомКнига, 2005. – 128 с.
9. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

10. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя: Сб.статей / Под редакцией Б.А. Успенского. – М.: Наука, 1972. – 282 с. – С.95-113.
11. Gehling Th. „Ich“, „du“ und andere. Eine sprachtypologische Studie zu den grammatischen Kategorien „Person“ und „Numerus“ // Sprache – Kommunikation – Wirklichkeit. Linguistische Studien zur Semantik und Pragmatik. Hrsg.von C.-P.Herbermann. Band 3. Lit Verlag Münster, 2004.
12. Jachnow H. Die Personalität als sprachliche Universalie – Funktionen und Formen // Jachnow H. /Meckovskaj N. /Norman B. /Plotnikov B. (eds), Personalität und Person. Wiesbaden, 1999. - S.1-35.
13. Scherner, M. Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Tübingen, 1984. – 271 S.

**Микрополе «наименование лица по биологическим признакам» в
пейоративной фразеологии немецкого языка**

Объектом исследования в настоящей статье является микрополе субстантивных фразеологических единиц немецкого языка, характеризующих человека по биологическим признакам и выражающих пейоративную оценку. Предлагается тематическая классификация конstituентов указанного микрополя, их семантический анализ и количественное соотношение.

фразеологическая единица, микрополе, пейоративное наименование лица, негативная эмоциональная оценка

Исследование пейоративных наименований лица, выраженных субстантивными фразеологизмами немецкого языка, показало целесообразность их разделения на два пересекающихся микрополя: «наименование лица по биологическим признакам» и «наименование лица по социальным признакам»¹. Настоящая статья представляет собой тематическую классификацию конstituентов первого из указанных микрополей.

Такой подход к рассмотрению фразеологизмов со значением «пейоративное наименование лица» позволяет сделать наглядным, какие свойства человеческой личности, черты характера, особенности внешности и поведения подвергаются в немецком обществе отрицательной оценке².

Микрополе «наименование лица по биологическим признакам» в пейоративной фразеологии немецкого языка насчитывает около 375 субстантивных фразеологических единиц. Среди них выделяются следующие тематические группы, выделенные на основании того или иного биологического признака (в скобках указано количество конstituентов, объединенных указанным значением):

1. Гендер: гомосексуалист (4), женщина (17), мужчина (1), старая дева (2), человек (1);
2. Возраст: избалованный ребенок (1), сопляк (9), старая карга/старый хрыч (24);
3. Умственные способности: дурак/ болван/ идиот (85), умник (5);
4. Качества характера: болтун (5), весельчак/ шут (8), выскочка (3), грубиян (3), зануда / скучный тип (10), легкомысленный/ беспутный человек (19), лицемер/ двуличный (6), моральный инвалид (2), наглец/ выскочка (11), наивный человек (1), неженка (5), неотесанный тип/ деревенщина (3),

¹ Ковалевская А.В. Пейоративные наименования лица в немецкой фразеологии: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. Наук/ А.В. Ковалевская; Московский гос. Ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2008. – 22 с.

² Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/texts/karasik/status00.htm> (дата обращения: 13.09.2011).

нерешительный человек (2), подлец (4), подкаблучник (1), подозрительная личность (4), пройдоха/ проныра/ прожженный тип (21), равнодушный человек (1), рассеянный/ забывчивый/ ротозей (4), рохля/ тряпка/ слабак (6), сорванец (4), сорвиголова/ вспыльчивый человек (8), сплетник (4). трус (5), тщеславный человек (4), упрямец/ тупой (4), хитрец (9);

5. Пороки: выпивоха (10), грешник/ безбожник (5), развратник (4);

6. Внешность/ физические данные: волосатый мужчина (1), глухая тетеря (1), дохляк (4), дылда/ верзила (10), карлик (4), кривобокий человек (3), неряха/грязнуля (4), пижон/ франт (8), толстяк (6), увалень/ чурбан (4), урод(ина) (9).

Остановимся подробнее на лексических и семантических особенностях конститuentов, объединенных общим значением.

Наименования человека по гендерным характеристикам и пересекающиеся с ними наименования из тематической группы «возраст» частично рассмотрены в статье «Отражение гендерного вопроса в немецкой фразеологии»¹. Неосвещенными остались обозначения сексуальных меньшинств, которых носители современного немецкого языка обозначили как лиц третьего пола (*das dritte Geschlecht*). В их число входят как мужчины (*ein warmer/ schwuler Bruder*), так и женщины (*ein kesser Vater* «лесбиянка с мужским типом поведения»).

Помимо значительного количества пейоративных наименований лиц преклонного возраста (24 ФЕ) иллюстрацией популярности возрастного фактора как основания негативно-эмоциональной оценки служит большое число фразеологизмов со значением «молокосос». Например: *ein junger Dachs/ Fuchs/ Junge/ Spund, junges Gemüse, eine junge Schlange* («змеёныш»), *Muttis Liebling, ein unfertiger Mensch* и др.

Сема «молодой» встречается и в наименованиях с общим значением «выскочка». Например: *ein halbes Hemd, ein junger Gernegroß, ein junger Springer, ein junger Springinsfeld*.

Среди наименований, характеризующих человека как биологическое существо, наиболее многочисленны фразеологизмы, относящиеся к микрополю «умственные способности». Группу из 85 ФЕ составляют наименования, которые могут быть переведены на русский язык словами «дурак», «болван», «идиот» и т.п.

Интересно, что в составе этой группы имеется ряд ФЕ, которые могут служить наименованиями только для лиц женского пола. Лексическим основанием такой дифференциации служит специфика ядерных существительных, которые имеют лексико-семантические варианты «глупая женщина, дура». Это некоторые зоонимы (*eine blöde Gans/ Kuh, eine alberne Pute*); слово *Ding* n «вещь», которое становится пейоративным

¹ Ковалевская А.В. Отражение гендерного вопроса в немецкой фразеологии// Язык и коммуникация в контексте культуры = Language and Communication through Culture: материалы 3-й Международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2008 года. = Third Annual International Conference Ryazan State University, Russia/ отв. ред. С.В. Лобанов; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. - Рязань, 2008. - с. 29-34

наименованием женщины только в составе ФЕ (*ein albernes/ dummes Ding*); отантропонимические существительные со значением «дуручка» (*eine dumme Liese/ Trine*).

С точки зрения лексического наполнения фразеологизмы со значением «дура(к), глупец» могут быть разделены на 3 вида:

1. Фразеологизмы первой группы содержат в своем составе прилагательные с общей интегрирующей семой «глупый»: *dumm, albern, blöd, dämlich*, которые, однако, имеют дифференцирующие семы и не являются абсолютными синонимами. Наиболее нейтрально прилагательное *dumm*, которое определяет человека и его поведение как недостаточно умное и является членом оппозиции «глупый/ умный». Прилагательное *albern* характеризует индивидуума, к которому относятся как к безобидному глупому простачку, лишенному хитрости. Схожую оценку выражает прилагательное *dämlich*, которое содержит дифференцирующие семы «придурковатый», «неловкий», «неумелый». Прилагательное *blöd(e)*, употребленное по отношению к человеку, выражает более интенсивную негативную оценку, поскольку помимо семы «глупый», оно содержит семы «бездарный», «неприятный», «раздражающий». Примечательно, что и ядерными существительными ФЕ этой группы являются лексико-семантические варианты со значением «дура(к)». Например: *ein blödes Huhn, eine dumme Nuss, ein dämlicher Affe, ein blöder Sack*.

2. Фразеологические единицы второй группы содержат определение, которое выражает степень или другие характеристики глупости. Ядерные существительные таких фразеологизмов имеет значение «глупый человек», а определение вносит дополнительные дифференцирующие семы в общее значение ФЕ. Например: *ein gutmütiger Trottel* «простодушный дурачок», *Narr in Christo* «блаженный, юродивый».

3. Фразеологические единицы третьей группы построены по принципу отрицания. Их ядерные существительные обозначают интеллектуально развитого индивида. Второй компонент фразеологизмов – отрицание – указывает на невозможность характеристики референта подобным образом. Например: *kein (großes) Kirchenlicht, keine Leuchte, kein Lumen*.

Пейоративы со значением «дура(к), глупец» могут применяться в разнообразных ситуациях, не всегда указывая на недостаток умственных способностей. Это сближает их с общими пейоративами, которые выражают одновременно этическую, эстетическую и моральную оценку.

Тупоумие зачастую сопровождается упрямством. На это указывает то, что козел (*Bock m*) в немецком языке символизирует оба эти качества одновременно – *ein sturer/ steifer Bock* «упрямец». Наименование *ein eigenwilliger Kopf* (букв. «капризная голова») показывает, что источник упрямства может скрываться в своеволии и капризности человека.

На противоположном от глупцов полюсе находятся умники. Помимо многочисленных словообразовательных пейоративов (напр.: *Allesbesserwisser m, Besserwisser m, Klugschwätzer m*) их обозначают ироническими

фразеологизмами *ein verkanntes Genie* «непризнанный гений», *gelehrtes Haus/ Huhn* «умник; синий чулок». Нередко к семе «умный» добавляется значение «далекий от жизни» (напр.: *ein akademisch gebildeter Trottel, ein gelehrter Kauz, ein philosophischer Kauz*), что сближает подобные наименования с микрополем «чудак».

Оторванным от реальности личностям близки рассеянные и забывчивые люди. Пейоративная оценка в отношении этих людей может варьироваться от иронии, как в случае с наименованием *ein zerstreuter Professor* «рассеянный ученый муж», до неодобрения, например: *ein vergessliches Huhn/ Lieschen* «забывчивая женщина». Наиболее сильные негативные эмоции вызывают те, чья рассеянность связана с глупостью *eine rechte Suse* «рассеянная дурочка».

Наименование *Hans Guckindieluft* «ротозей» может трактоваться двояко: таких людей осуждают как за невнимательность, так и за легкомыслие. Легкомысленные и ветреные люди редко приносят вред окружающим, однако их поведение вызывает раздражение и неодобрение в обществе, где ценится осмысленное отношение к собственной жизни, степенность и порядок. ФЕ со значением «легкомысленный человек» состоят, как правило, из десемантизированного существительного со значением лица, образованного путем: генерализации значения (*Bruder m, Bursche m, Kumpan m, Mädchen n, Patron m*), метафоризации (*Huhn n, Vogel m, Zeisig m*), метонимического переноса (*Kopf m*), апеллятивации (*Hans m*). Прилагательные, входящие в состав этих ФЕ – семантические конденсаты с семой «легкомысленный, беспутный». Одни из них имеют узуально-закрепленные лексико-семантические варианты с этим значением (напр.: *leichtsinnig, windig*). Другие определения получают это значение путем переосмысления в рамках соответствующих ФЕ (напр.: *ein loses Mädchen*).

В наименованиях с общим значением «ветреник», отражены и другие характеристики, которые сопутствуют легкомысленности. Ветреные люди не думают о завтрашнем дне (*Hans Ohnesorg(e)*) и прожигают жизнь (*ein lockerer Vogel/ Zeisig* «беспутный малый/ гуляка»). Их осуждают за безрассудство (*Hans Unbedacht, ein Bruder Leichtfuß* «ветреник, безрассудный человек») и пустоту (*ein windiger Patron/ Bursche/ Kopf* «ветреник, ветрогон»). Легкомысленность становится причиной распутства, сочетание этих качеств в характере человека отражают ФЕ с прилагательным *liederlich* «1) безалаберный; неряшливый, небрежный, неаккуратный, 2) распутный, развратный, беспутный, распущенный» (напр.: *Bruder Liederlich, ein Hans Liederlich, ein liederlicher Zeisig/ Vogel/ Kerl/ Kumpan* «распутник, беспутный человек»).

Большим количеством наименований представлены во фразеологическом фонде двуличные люди и всякого рода пройдохи и проходимцы.

Люди, которые выдают себя не за тех, кем они на самом деле являются, могут руководствоваться разными целями. Они «изворачиваются», приспособляются к различным ситуациям, например: *ein richtiges/ wahres*

Chamäleon, ein chamäleonartiger Mensch. Такие люди прибегают ко лжи для достижения собственных целей, например: *ein falscher Prophet* «лжепророк». Излюбленный прием двуличных людей – уйти в тень и вершить свои дела, не привлекая к себе лишнего внимания. Например: *eine graue Eminenz* «серый кардинал», *Fuchs und Hase*. Другой способ – скрыть свои плохие намерения за маской доброты и человечности, например: *ein Fuch/ ein Wolf in Schafskleidern/ im Schafspelz* «лиса/ волк в овечьей шкуре».

К лицемерам примыкают хитрецы (напр.: *ein schlaues Aas, ein feiner Fuchs, ein schlauer Hund/ Kunde/ Patron, alter Schwede*), которые также стараются скрыть свои дела и намерения.

Те, чья двуличность и хитрость не вызывают сомнения, носят наименования «пройдоха, проныра, прожженный тип». В этой группе фразеологизмов основную семантическую нагрузку несут прилагательные, поскольку в большинстве случаев ядерными компонентами выступают десемантизированные имена существительные, обозначающие лицо мужского пола с негативными характеристиками. Наиболее многочисленны наименования с определениями *ausgekocht* «прожженный, пройдоха», *durchtrieben* «продувной, хитрый, пронырливый», *gerissen* «продувной, хитрый», *gerieben* «хитрый, продувной». Например: *ein ausgekochter Bursche/Bürschen, ein durchtriebener Bursche/ Vogel/ Kerl, ein gerissenes Luder, ein gerissener Kerl/ Kopf, ein geriebener Kerl/ Bursche*. На метафорическом переносе основано наименование *ein alter Fuchs*. Лиса – опытный и хитрый зверь.

Негативные качества пройдохи и проходимца очевидны для окружающих. Наименование «подозрительная личность» (*eine verdächtige Gestalt, eine dunkle/ merkwürdige Existenz, ein fauler Kunde, stilles Wasser*) употребляется в том случае, если конкретных доказательств плохих намерений или аморальных поступков нет.

Подлость – качество, которое осуждается во всех культурах. ФЕ со значением «подлец» представлены примерами с прилагательным *gemein* «подлый» (напр.: *ein gemeiner Hund/ Patron, ein gemeines Stück*) и образным выражением, основанным на метафорически-метонимическом переносе, - *eine kleine Seele* «мелкая душонка». Последнее выражение может применяться в большом количестве случаев, когда речь идет о нарушении моральных и этических норм. Так же широка сфера употребления наименований *ein seelischer/ geistiger Krüppel* «духовный инвалид». Оба наименования представляют собой семантические диффузы и выносят негативную оценку моральным качествам человека. Определить, какое конкретно проявление личности референта стало основанием для такой оценки, вне контекста невозможно. Это наименование является общим пейоративом, возвышенным вариантом наименования «негодяй».

Одним из самых распространенных «моральных увечий», вызывающих негативное отношение, является равнодушие и холодность. Их обладатели получают наименование *ein kalter Fisch* (букв. «бесчувственная рыба»). СобираТЕЛЬНЫЙ пейоратив *die schweigende Mehrheit* «равнодушное

большинство» показывает, что этот порок может определять настроения всего общества или его отдельных групп.

Люди, которые не имеют собственного мнения и не выражают своей четкой позиции, вызывают неодобрение и осуждение. Указанием на это служат пейоративные фразеологизмы *weder Fuchs noch Hase, weder Fleisch noch Fisch* и *nichts Halbes und nichts Ganzes* с общим значением «ни рыба, ни мясо». С другой стороны, человек, старающийся проявить свое «я» в любой ситуации, вызывает раздражение. В русском языке для него существует наименование «в каждой бочке затычка», в немецком – *Petersilie auf allen Suppen* (букв. «петрушка в каждом супе»).

Негативная оценка в наименованиях «рохля, тряпка, слабак» выносится человеку, который не умеет отстаивать свое мнение, проявляет слабость (напр.: *ein schlapper Hund/ Heini, ein linker Vogel, ein lahmer Sack/ Heini*). Причина безволия и слабости может скрываться в инертности и вялости человека (*morsche Knochen* букв. «гнилые/ ветхие кости»), либо в излишнем добродушии и наивности (*ein rechtes/ gutmütiges Schaf* букв. «настоящая/ добрая овечка»). Наименования этого синонимического ряда могут в зависимости от ситуации обозначать как моральную, так и физическую слабость референта. Так, ФЕ *ein blinder Hesse* имеет пейоративные лексико-семантические варианты «болван» и «рохля».

Труссы осуждаются так же, как и слабаки. И те и другие не могут постоять за себя и пасуют перед трудностями. Как и в русском языке, проявление трусости ассоциируется у немцев с поведением зайца. (Ср. русское: зайчишка-трусишка.) Основа *Hase(n)*- является частью сложных слов *Hasenart* «трусость», *Hasenfuss/ Hasenherz* «трус». Эта метафора встречается и в наименованиях лиц в составе ФЕ *ein wahrer Hase, Hans Hasenfuß* - «трус». Другие наименования с этим значением имеют в составе прилагательное со значением «трусливый, малодушный»: *ein feiger Bube/ Mensch/Hund*. Наименование *ein Esel in der Löwenhaut* имеет более сложную семантическую структуру, поскольку характеризует трусливого глупца, который скрывает свою несостоятельность за маской напускного могущества.

Проявления моральной слабости фиксируют также наименования «нерешительный человек». Например: *eine schwankende Gestalt, kein Mann von raschen Entschlüssen* и ироническое обозначение литературного происхождения *ahnungsloser Engel* «наивный ангел». Наивности противопоставляется недоверчивость, излишняя степень которой подвергается насмешке - *ein ungläubiger Thomas* букв. «Фома неверующий».

Особое неприятие вызывают недотроги, которые открыто демонстрируют свою изнеженность и капризность. Например: *rohes Ei, die gekränkte/ beleidigte Leberwurst, die Prinzessin auf der Erbse, ein Kräutchen Rühr-mich-nicht-an*.

Антиподами слабаков, трусов и безвольных людей выступают наглецы. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова определяют наглого человека как «дерзко

беззастенчивого, бесстыдного»¹. Для таких личностей не существует ни внутренних, ни внешних ограничений, они бесцеремонны и делают все, что требуют их интересы. В языковом плане это выражает прилагательное *frech* «дерзкий; наглый, нахальный; бесцеремонный». Оно является семантическим центром фразеологизмов с десемантизированными существительными в качестве ядра, напр.: *ein freches Aas/ Luder, frecher Heini/ Hund/ Kerl, eine freche Kröte/ Nudel/ Rübe, ein freches/ dreistes Stück*. Преимущественно к женщинам относится ФЕ с существительным *Kröte*, к подросткам – ФЕ с ядром *Rübe*, юношей обозначают фразеологизмом *ein frecher Dachs*. Остальные единицы не дифференцируются по половому и возрастному признаку.

Промежуточное положение между нахалами и людьми, которых называют «сорвиголова», занимают сорванцы: *ein Engel mit einem B davor, ein kleiner Teufel/ Strick*. Эти наименования могут употребляться как в шутовском контексте, так и выражать неодобрение. Это объясняется тем, что объектом номинации здесь являются дети, на чьи шалости часто смотрят «сквозь пальцы».

В дефиниции слова «сорвиголова» Толкового словаря русского языка отмечены следующие характеристики: «отчаянный человек» и «большой озорник»². Под «отчаянным» здесь понимается «смелый до безрассудства»³. Именно излишнее проявление такого положительного качества как смелость стало причиной негативной оценки в наименованиях *ein gewieftes Bürschen, ein gerissener Kopf, tolles Haus*. Помимо отчаянности, таких людей может характеризовать излишняя горячность и вспыльчивость (*Bruder Hitzig, Hans Röhrup*), беспокойность (*ein unruhiger Geist*) и сумасбродство (*eine wilde Hummel, eine verdrehte Schraube* – преимущественно о женщинах и подростках).

Еще одно положительное качество, которое воспринимается негативно в слишком сильном проявлении, – веселье. Наименования «весельчак» (*ein lustiger Bruder/ Vogel, Bruder Lustig, schlechter Groschen, fideles Haus/ Huhn, ein toller Hecht*) служат выражением пейоративной оценки в тех случаях, когда веселье воспринимается как неуместное или излишнее. Еще одна форма веселья связана в немецком обществе с отрицательной оценкой. Речь идет о ситуациях, когда объектом веселья и насмешек становится некое лицо, которое сознательно играет эту роль. Таких людей называют *Hans Wurst* «клоун, паяц, шут». На негативное восприятие такого поведения указывают также фразеологические единицы с компонентом *Narr* «дурак», которые используются в схожих ситуациях: *so ein alberner Narr!* «Ну и шут гороховый!», *sich zum Narren machen, den Narren machen [spielen]* «изображать шута, паясничать, дурачиться».

Так с одной стороны человек осуждается за потерю чувства

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская АН.; Российский фонд культуры; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995, с.369.

² Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь ..., с.738.

³ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь ..., с. 474.

собственного достоинства. С другой стороны, это чувство может принять гипертрофированную форму и стать тщеславием. Самонадеянность и заносчивость, которые сопровождают этот порок, становятся основанием негативной оценки в наименованиях *ein aufgeblasener Tropf*, *ein aufgeblasenes Nachthemd*, *ein eitler Affe*, *das liebe Ich* с общим значением «тщеславный человек».

Все перечисленные выше недостатки человека, послужившие основанием негативной оценки, представляют собой качества характера и особенности мировоззрения личности. Они подвергаются осуждению с точки зрения морали и этики. Помимо них существуют и многочисленные пороки, возникшие под влиянием внешних соблазнов. Людей, подверженных им, называют *ein gottloser Mensch* «безбожник», *ein alter Sünder* «закоренелый грешник», *kein Kostenverächter* «человек, не отказывающийся от удовольствий», *kein Heiliger* «не святой», *ein verirrtes/ verlorenes Schaf* «заблудшая овца».

Как показал анализ, фразеологические единицы со значением «выпивоха» образуют многочисленную группу (10 единиц). Например.: (*ein*) *Bruder Saufaus*, *ein nasser Bruder*, *ein Fass ohne Boden*, *eine schwankende Gestalt*, *Hans Immerdurst*, *ein versoffenes Genie/ Huhn*, *eine durstige Kehle/ Seele*, *ein stiller Genießer*. Несомненно, такое число наименований – результат не только (и не столько) негативного отношения к любителям выпить, но и популярностью этого времяпрепровождения в Германии. На это указывают и многочисленные пословицы на эту тему. Например: «*Deutschen können alle Plagen, aber keinen Durst vertragen*» (букв. «Немцы могут вынести любые муки, кроме жажды») и др.

Человек как общественное существо постоянно находится в контакте с окружающими. Навыки общения необходимы каждому человеку, чтобы чувствовать себя комфортно в коллективе. Нормы речевого поведения осуждают людей за занудство, излишнюю болтливость, грубость и злой язык.

Зануда и некомпанейский человек (*ein müder Sack*, *ein schlechter Gesellschafter*) часто становится причиной раздражения и объектом неприязни (*eine trübe Tasse*, *eine alte Tante*). Его унылый вид портит настроение окружающим (*ein Ritter von der traurigen Gestalt* букв. «рыцарь печального образа», *ein trauriger Sack/ Mond* «зануда»). В его присутствии люди начинают скучать (*eine richtige Schlaftablette* букв. «настоящее снотворное», *ein langweiliger Peter* «зануда») и мечтают поскорее от него избавиться (*keines Menschen Freund* «некомпанейский человек»).

Болтуны утомляют своей многословностью (*ein alter Schwätzer* «старый [неисправимый] болтун», *ein richtiger Labersack/ Laberkopf* «болтун, пустомеля»). Болтливость может сопровождаться любовью к сплетням и пересудам (*ein altes Waschweib* «болтун, -ья; сплетник, ..ница», *die bösen Mäuler/ Zungen* «злые языки»).

Многочисленный синонимический ряд со значением «грубиян» (например: *Flegel m*, *Grobian m*, *Rüpel m*, *Buffke m*, *Flätz m*, *Rülps m* – «грубиян, хам, мужлан») продолжают фразеологические единицы *ein rechter*

Grobian, ein krasser Fuchs, ein grober Kerl/ Klotz с тем же значением.

Внешний вид человека не мог не стать объектом оценки. Как и во многих других случаях, фразеологизмы этой группы образуют смысловые оппозиции, членами которых становятся противоположные признаки. ФЕ, характеризующие внешность человека, можно разделить на следующие разнополюсные пары: щеголь - неряха, карлик - дылда, толстяк - дохляк. Во фразеологическом фонде не были обнаружены антонимы только для фразеологических единиц со значением «урод(ина)»: (*eine hässliche/ alte Eule* «уродина», *ein hässliches Entlein* «гадкий утенок», *wandelndes Fragezeichen* «некрасивая девушка», *Arsch mit Ohren* «обладатель некрасивого лица») и «изможденный, плохо выглядящий человек» (*eine Leiche auf Urlaub, ein lebender Leichnam*). Уродству традиционно противопоставляется красота, а это качество редко подвергается негативной оценке. Тем не менее, в немецком лексиконе существует словообразовательный пейоратив со значением «красавчик» - *Schönling m.* Специализированный пейоративный суффикс *-ling* указывает на негативную оценку качества, выраженного основой *schön* «красивый».

Итак, щеголям и пижонам (*ein feiner Emil/ Hund/ Pinkel, ein feines Aas/ Luder, ein lackierter Affe*) противопоставлены неряхи и грязнули (*eine lässige Braut, eine liederliche Liese, Bruder/ Hans Liederlich, ein reines Ferkel*), а также люди, которые не умеют одеваться со вкусом (*bunte Kuh* «пестро одетая женщина», *bunter Ochse* «павлин (о пестро и безвкусно одетом человеке)»).

Люди высокого роста (*ein langes Elend/ Gestell/ Laster, ein langer Laban/ Lulatsch* «дылда, каланча») подвергаются насмешкам так же, как и невысокие (*eine halbe Portion* «от горшка два вершка», *ein abgebrochener Riese/ kleiner Knopf/ kein Riese* – «коротышка»).

Лишний вес может стать основанием пейоративной оценки так же, как и чрезмерная худоба. Например, *eine richtige Tonne, eine dicke Nude, ein dicker Brocken, eine dralle Braut, eine Venus von Kilo* «толстяк» или «толстуха» и *ein dürres Gestell, ein wandelndes/ dürres Gerippe* «дохляк, доходяга».

Суждения о внешности человека – результат эстетической оценки. Качества характера и поведение человека, его отношение к окружающим служат объектом оценки этической. Промежуточное положение занимает ряд пейоративных наименований со значением «деревенщина». Эти наименования характеризуют людей, которые помимо отсутствия хороших манер выделяются своей неуклюжестью и неопрятным внешним видом (*ein ungeleckter Bär* «грубый, неряшливый человек») или невежеством (*Unschuld vom Lande* «наивная деревенская девушка»). Эти характеристики сближают их с пейоративами со значением «увалень, чурбан», в которых доминирует эстетическая оценка внешних характеристик человека: *ein rechter Bär, ein steifer Bock* «нескладный [неловкий] человек, чурбан», *eine lahme Ente* «неповоротливая женщина», *Hans Taps* «увалень, медведь».

Фразеологизмы с пейоративной оценочностью, выделенные в микрополе «наименования лица по биологическим признакам», характеризуют человека по половым и возрастным признакам, основываются

на его внешних данных, физических возможностях и качествах характера. В этих наименованиях отражается негативная оценка человеческих пороков и умственных способностей.

Несомненно, фразеологические единицы составляют лишь часть пейоративов, обозначающих лицо, поэтому их тематическое распределение не способно в полной мере отразить всю палитру человеческих недостатков и качеств, вызывающих негативные эмоции. Тем не менее, во фразеологическом фонде отражены наиболее значимые черты, негативное отношение к которым складывалось на протяжении долгого времени.

Список использованной литературы

1. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/texts/karasik/status00.htm> (дата обращения: 13.09.2011).

2. Ковалевская А.В. Отражение гендерного вопроса в немецкой фразеологии// Язык и коммуникация в контексте культуры = Language and Communication through Culture: материалы 3-й Международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2008 года. = Third Annual International Conference Ryazan State University, Russia/ отв. ред. С.В. Лобанов; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. - Рязань, 2008. - с. 29-34

3. Ковалевская А.В. Пейоративные наименования лица в немецкой фразеологии: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. Наук/ А.В. Ковалевская; Московский гос. Ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2008. – 22 с.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская АН.; Российский фонд культуры; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

О. Н. Кравченко, канд. филол. наук,
Ж. Багана, д-р филол. наук
(Нац. исслед. ун-т «БелГУ», Белгород)

**Сложные и производные прилагательные
со словообразовательным компонентом *сердце*
(на материале английского, немецкого и русского языков)**

В статье определяется связь значений лексемы *сердце* с прилагательными, мотивационной основой которых является данная лексема; проводится структурный и семантический анализ сложных и производных прилагательных со словообразовательным компонентом *сердце*. Также в данной статье сравниваются сложные и производные прилагательные английского, немецкого и русского языков. В ходе анализа выделяются словообразовательные типы прилагательных и приводится классификация особенностей характера человека, отраженных в семантике этих прилагательных.

словообразование, сложные прилагательные, производные прилагательные, соматизм сердце, характер человека

The article studies adjectives motivated by the lexeme *heart* and examines the connection between the meanings of this lexical unit and the adjectives derived from it. The paper offers a structural and semantic analysis of compound adjectives with the word-formation component "heart". The authors compare compound and derived English, German and Russian adjectives. The analysis makes it possible to identify word-formation types of adjectives and to make a list of human character traits these adjectives depict.

word-formation, compound adjectives, derived adjectives, somatism "heart", human character

В языковой картине мира многих культур *сердце* является главным органом, олицетворяющим глубокие человеческие чувства. Это объясняется широкой семантикой этого слова и непосредственным субъективным восприятием изменений в деятельности сердца при различных эмоциональных состояниях человека (например, увеличение или снижение частоты сердечных сокращений), в основе которых чаще всего лежат личностно-этические мотивы.

Анализ словарных толкований показал, что общими для трех языков являются значения слова *сердца*: 1) орган в грудной клетке, который заставляя кровь проходить по телу; 2) чувства и эмоции; 3) центр средоточия чувств = душа; 4) характер, нрав человека.

Структуру значений соматизма *сердце* можно представить в виде схемы 1.

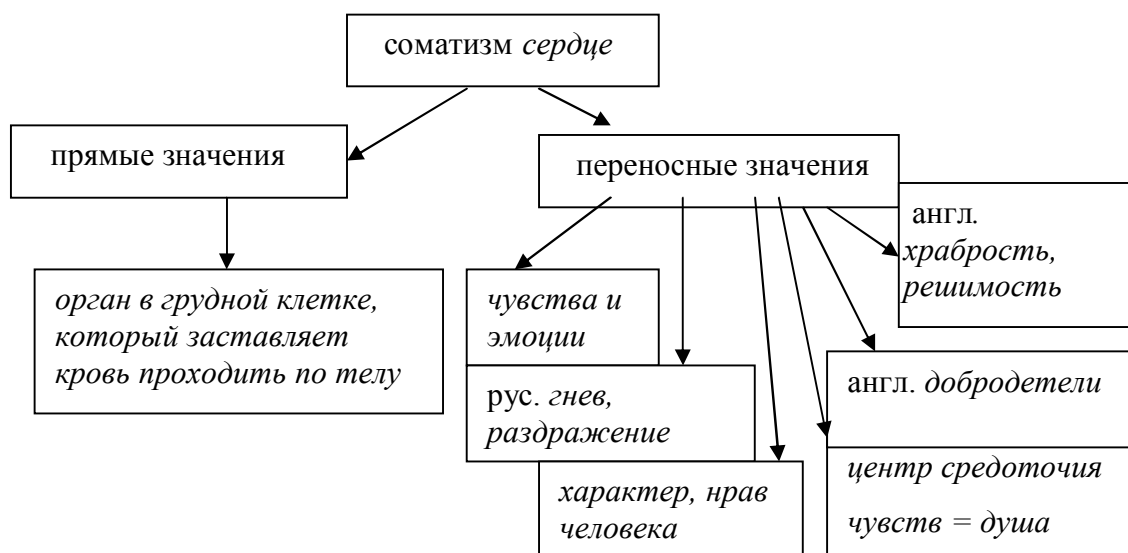


Схема 1. Структура значений соматизма *сердце*

С помощью лексемы *сердце* становится возможным описание внутреннего мира человека (эмоций, психологического и физиологического состояния, черт характера) и внешнего мира (поведения человека, его взаимоотношений с другими людьми и т.д.).

Показанные в схеме переносные значения реализуются в сложных и производных прилагательных, мотивированных лексемой *сердце*.

Так как люди часто совершают поступки под влиянием эмоций, чувств, *сердце* ассоциируется с определенными качествами, такими, как совесть, доброта, смелость, воля, честь, искренность и т.д. Например, англ. *kind-hearted* «мягкосердечный», *stony-hearted* «жестокосердный», *simple-hearted* «простодушный, искренний», *black-hearted* «дурной, злой», *single-hearted* «пряמודушный», *stout-hearted* «стойкий, мужественный»; нем. *gutherzig* «добродушный, доброжелательный; сострадательный», *offenherzig* «чистосердечный, откровенный, открытый, искренний; прямой; наивный», *hartherzig* «твердый, жесткий», *treuherzig* «чистосердечный, пряמודушный, искренний»; рус. *сердечный, простосердечный, жестокосердный, бессердечный, сердобольный, добросердечный, милосердный, немилосердный*.

Как видно из приведенных примеров, большинство прилагательных английского языка имеют производную основу *-hearted* (*N + суф. -ed*) 'having a certain type of heart' досл. «имеющий определенный тип сердца» (в значении «имеющий определенный характер»); в немецком языке наиболее продуктивная основа *-herzig* (*суф. + суф. -ig*) 'so, dass j-s Gemüt, Charakter die genannte Eigenschaft hat' «имеющий названное качество характера, души»; в русском языке – основы *-сердечный, -серд(н)ый*.

Данные структуры объединяются в словообразовательный тип (далее СТ) со словообразовательным значением (СЗ) «характеризующийся тем, что обозначено предметным опорным компонентом и качественно конкретизировано в первом компоненте сложения» (качественная семантика). Первым компонентом сложных прилагательных может быть существительное (характерно для английского языка): *lion, heart* → *lion-*

hearted; chicken, heart → *chicken-hearted* или прилагательное: англ. *kind-, simple-, stony-, single-, stout-, black-, whole-, soft-, hard-, big-, high-, light-hearted*; нем. *groß-, gut-, mild-, offen-, hart-, weich-, treu-, warm-, kaltherzig*.

В русском языке основа *-сердечный* в сочетании с первым компонентом – производящей основой прилагательного дает большинство сложных полимотивированных образований со словообразовательным значением «признак добродетели»: *добрый* и *сердечный* (другая мотивация – *добрый, сердце*) → *добросердечный*; *чистый* и *сердечный* (другая мотивация – *чистый, сердце*) → *чистосердечный*; *простой* и *сердечный* (другая мотивация – *простой, сердце*) → *простосердечный*; *мягкий* и *сердечный* (другая мотивация – *мягкий, сердце*) → *мягкосердечный*.

Меньшее количество сложных прилагательных обнаружено с опорным компонентом *-серд(н)ый* – конечная часть составных прилагательных, вносящая значение «имеющий нрав, характер, названный в первой части слова» (*жестокый, сердце* → *жестокосердный*; *милосердие* → *милосердный, немилосердный*; *сухой, сердце* → *сухосердный*; *твердый, сердце* → *твердосердый*).

Английское производное *heartly* (*heart* + *-y*) имеет несколько значений: 1. *сердечный*. 2. *здоровый, бодрый*. 3. *веселый*.

В толковом словаре английского языка¹ *heartly* объясняется как “*warm-hearted and friendly*” «сердечный, участливый и дружеский»; *strong and healthy (hale and hearty)* «бодрый и здоровый», поскольку здоровье человека зависит от состояния сердца. *Hearty* также используется и для описания еды, например, *a hearty breakfast* «плотный завтрак».

В немецком языке производное *herzig* (*herz* + *-ig*), образованное способом суффиксации, имеет значение «*милый, славный*». Другое суффиксальное производное от лексемы *Herz n* – *herzlich* (*herz* + *-lich*) со СЗ «наличие признака при характеристике свойств, манер, поведения человека» переводится на русский язык как «*сердечный, душевный; нежный; искренний, задумчивый*».

В отличие от английского языка русское производное *сердечный* и немецкие *herzig, herzlich* не употребляются для описания еды.

Прилагательное *сердечный* имеет значения: 1. *Сердечная (болезнь)*; 2. *Доброжелательный, добрый, искренний*; 3. *Связанный с любовью, любовным увлечением*.

Итак, в ходе анализа вышеупомянутых производных прилагательных можно выделить СТ со СЗ «характеризующийся тем, что названо мотивирующим словом». Это значение имеют модели: англ. *N* + суф. *-y* (*heart-y*); нем. *суц.* + суф. *-ig* (*herz-ig*); рус. *суц.* + суф. *-н-(ый)* (*сердеч-н-ый*).

Следующий СТ имеет СЗ «отсутствие признака, названного мотивирующим словом (качественная семантика)». Это значение имеют модели: англ. *N* + суф. *-less* (*heart-less*); нем. *суц.* + суф. *-los* (*herz-los*); рус.

¹ САУЛАЯ – Словарь активного усвоения лексики английского языка [Текст]. – М.: Рус.яз., 1988. – 710 с.

преф. бес- + прил. (сердечный→бессердечный). Данные прилагательные имеют общее переносное значение «чуждый мягкости, сердечности в отношениях с людьми, жестокий».

В ходе проведения семантического анализа сложных и производных прилагательных со словообразовательным компонентом *сердце* можно выделить некоторые особенности характера человека, проявляющиеся в этих прилагательных.

Например, такие черты характера как храбрость, решимость подразумевают способность преодолеть страх, который, как и любое другое эмоциональное состояние сопровождается физиологическими эффектами или «соматическим оформлением»¹, затрагивающим работу сердца, например, учащением сердцебиения. Данные утверждения обоснованы примерами, вызывающими соответствующие ассоциации (*lion-hearted* «неустрашимый (как лев)», где *lion* «лев», *chicken-hearted* «трусливый, малодушный (как цыпленок)», где *chicken* «цыпленок»).

Очевидно, *сердце* ассоциируется с понятием человечности, поскольку только человек способен испытывать глубокие человеческие чувства. Поэтому только человека можно охарактеризовать прилагательными: англ. *big-hearted* (досл. с большим сердцем), *high-hearted* «мужественный», где *high* «высокий»; нем. *großherzig* (досл. с большим сердцем). В данных примерах прослеживается дименсиональная характеристика *сердца* (от англ. *dimension 'measurement of any sort'* «любое измерение»)².

Следующий пример иллюстрирует абстрактный признак добродетели, который реализуется концептуальной метафорой *with a warm heart* «с теплым сердцем», что, в свою очередь, представлено сложнопроизводным прилагательным:

*He was strong-willed and warm-hearted*³...– Он был человеком решительным и сердечным ...

Так называемые температурные характеристики реализуются со словом *heart* для описания внутренних качеств, эмоционального состояния человека (англ. *warm-hearted*, где *warm* «теплый», *cold-hearted*, где *cold* «холодный»; нем. *warmherzig* «сердечный, участливый», где *warm* «теплый», *kalthertzig*, где *kalt* «холодный»).

Физиологическим основанием данного метафорического переноса является тот факт, что некоторые эмоциональные состояния, действительно, сопровождаются повышением температуры тела.

¹ Красавский, Н.А. [Текст] Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Красавский. – Волгоград, 2001. – 38 с.

Лакофф, Дж. [Текст] Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф / Пер. с англ. И.Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.

Kövecses, Z. [Текст] *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling* / Z. Kövecses. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 223 p

² Пименова, М.В. [Текст] Этногерменевтика языковой наивной картины внутреннего мира человека / М.В. Пименова. – Кемерово: Кузбассвузиздат; Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1999. – 262 с.

³ Follett, K. [Текст] *The Man from St. Petersburg*. – NY: The New American Library, 1983. – 342 p.

Следует отметить еще одну характеристику, вербализуемую словообразовательным компонентом *сердце*:

*Riri was a light-hearted youth...*¹ – *Рири был беспечным юношей...*

The Oxford Russian Dictionary² определяет *light-hearted* как «беспечный, веселый, легкомысленный».

Сложнопроизводное прилагательное *light-hearted* имеет метафорическое значение, так как компонент *light* «легкий» используется в этом случае не для обозначения веса (досл. *с легким сердцем*), а для выражения отсутствия тяжести на душе. Очевидна связь такого органа, как сердце, с эмоциональным состоянием человека, так как легкость в сердце ассоциируется обычно с радостью, весельем, отсутствием забот.

Соответственно, параметры *тяжелый/легкий* становятся основанием для отрицательной или положительной оценки состояния субъекта. Аналогичным образом получено сложнопроизводное прилагательное *heavy-hearted* «с тяжелым сердцем».

В русском языке данное понятие передается синтаксически: словосочетанием или целым предложением:

*Вот почему так трудно дышать и на душе такая давящая тяжесть.*³

В немецком языке хорошо развита система тактильных характеристик, проявляющихся в композитах. Тактильные свойства физического объекта *сердце* реализуются в сложных прилагательных: нем. *hartherzig*, где *hart* «твердый, жесткий», *weichherzig*, где *weich* «мягкий»; англ. *soft-hearted*, где *soft* «мягкий»; *hard-hearted*, где *hard* «твердый, прочный»; рус. *мягкосердечный, твердосердый*.

*Do not be hard-hearted or tightfisted (stingy) toward your poor brother. Rather be open-handed and freely lend him whatever he needs. (Deuteronomy 15:7)*⁴ – *Не будьте жестокосердными или скупыми по отношению к неимущим братьям. Скорее, будьте щедры и свободно одалживайте им все необходимое.*⁵

Как видно из примера, английское и русское прилагательные имеют одинаковое значение, но семантика составляющих их компонентов различается. Прилагательное русского языка *жестокосердный* в отличие от английского *hard-hearted* и немецкого *hartherzig* образовано от основы производящего прилагательного *жестокый* «крайне суровый, безжалостный, беспощадный», а не от прилагательного *жесткий* «твердый, плотный на ощупь, с трудом поддающийся надавливанию, сжатию».

¹ Maugham, W.S. [Текст] A Man with a Conscience // Английский рассказ XX века. Сборник 3. – На англ. яз. – Составитель Н.А. Самуэльян. – М.: Менеджер, 2000. – С. 273-301.

² The Oxford Russian Dictionary. Англо-русский словарь [Текст] / Edited by Paul Falla, revised and updated throughout by Colin Howlett. – Oxford – Moscow, 1999. – 734 p.

³ Пастернак, Б. [Текст] Доктор Живаго. Стихотворения. – М.: Эксмо, 2008. – 800 с.

⁴ O'Henry [Текст] On Behalf of the Management // Рассказы. – М.: Прогресс, 1977. – 250 с.

⁵ Ср. с русским текстом Второзакония: «... не ожесточи сердца твоего и не сожми руки твоей пред нищим братом твоим, но открой ему руку твою и дай ему займы, смотря по его нужде, в чем он нуждается (15:7-8).

Следующие сложные прилагательные обозначают абстрактные признаки добродетелей: англ. *wholehearted* «беззаветный, преданный», где *whole* «весь, целый»; нем. *gutherzig* «добродушный», где *gut* «хороший»; *mildherzig* «милосердный, мягкий, добрый, доброжелательный; сострадательный», где *mild* «мягкий»; *treuherzig* «чистосердечный, прямодушный, искренний», где *treu* «верный, преданный, надежный»; *offenherzig* «чистосердечный, откровенный, открытый, искренний; прямой; наивный», где *offen* «открытый»; рус. *добросердечный, жестокосердный, милосердный, простосердечный*.

Все рассмотренные сложные и производные прилагательные подобного рода несут большую эмоциональную окраску и являются выразительными средствами художественного описания.

Следует отметить наличие прочной связи между представлениями об анатомических и физиологических особенностях сердца как органа и о психологических процессах, составляющими которых являются эмоции и чувства, что объясняет тенденцию лексикографических источников фиксировать в значениях соматизма *сердце* характеристики, репрезентирующие знания о локализации в данном органе аспектов психического мира человека.

Список использованной литературы

1. Лакофф, Дж. [Текст] Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф / Пер. с англ. И.Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.
2. Красавский, Н.А. [Текст] Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н.А. Красавский. – Волгоград, 2001. – 38 с.
3. Пастернак, Б. [Текст] Доктор Живаго. Стихотворения. – М.: Эксмо, 2008. – 800 с.
4. Пименова, М.В. [Текст] Этногерменевтика языковой наивной картины внутреннего мира человека / М.В. Пименова. – Кемерово: Кузбассвуиздат; Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1999. – 262 с.
5. Словарь активного усвоения лексики английского языка [Текст]. – М.: Рус.яз., 1988. – 710 с.
6. Follett, K. [Текст] The Man from St. Petersburg. – NY: The New American Library, 1983. – 342 p.
7. Kövecses, Z. [Текст] Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling / Z. Kövecses. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 223 p.
8. Maugham, W.S. [Текст] A Man with a Conscience // Английский рассказ XX века. Сборник 3. – На англ. яз. – Составитель Н.А. Самуэльян. – М.: Менеджер, 2000. – С. 273-301.
9. O’Henry [Текст] On Behalf of the Management // Рассказы. – М.: Прогресс, 1977. – 250 с.

10. The Oxford Russian Dictionary. Англо-русский словарь [Текст] / Edited by Paul Falla, revised and updated throughout by Colin Howlett. – Oxford – Moscow, 1999. – 734 p.

Ю.С. Назарьева, асс.
(Воронежский гос. архитект.-строит. ун-т)

**Фразеологические и паремические метафоры
как средство объективации концепта «Old age»
в англо-американской языковой картине мира**

В статье анализируются фразеологические и паремические метафоры, объективирующие концепт «Old age» в англо-американской языковой картине мира. Выделяются доминантные типы фразеологических и паремических метафор, структурирующих исследуемый концепт. Определяется национально-культурная специфика фразеологических и паремических репрезентаций концепта «Старость» в когнитивно-семантическом и эмотивно-аксиологическом аспектах.

концепт, семантико-когнитивный аспект, старость, фразеологическая единица, паремия, когнитивная метафора, картина мира, пространство, эмоция, человек

Метафора является одним из самых богатых источников лексической многозначности. Метафора играет основополагающую роль в концептуализации реальности, с ее помощью можно понять глубинные закономерности функционирования не только языка, но и человеческого мышления¹. Метафоры могут рассматриваться как способ вербализации тех или иных признаков того или иного предмета, представленного метафорическим образом. Вербализованные метафорами признаки могут быть выявлены таким образом, чтобы полученный смысл согласовался с содержанием и структурой концепта. Эти смыслы должны быть сформулированы как определенные содержательные признаки, входящие в структуру концепта.

Данные признаки извлекаются из содержания метафоры, преимущественно из образа, который лег в основу метафоры². Известный американский ученый Дж. Лакофф внес большой вклад в развитие когнитивной теории метафоры, суть которой, с точки зрения Дж. Лакоффа, – это понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида.

В результате проведенных исследований, ученый пришел к выводу, что структурный аспект любой концептуальной метафоры состоит из ряда соответствий между областью-источником и областью-целью. Согласно определению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, когнитивная метафора – это устойчивые соответствия между областью-источника и областью-цели,

¹ Фомина З.Е., Чететка В.И. Концепты «мужчина» и «женщина» в древнегерманской картине мира [текст]: монография / З.Е. Фомина; В.И. Чететка. – Воронеж: ВГПУ, 2009. С. 51.

² Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания: Учебное пособие. Изд. 3. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. С. 129.

фиксированные в языковой и культурной традиции данного общества ¹. Когнитивные метафоры могут образовывать согласованные концептуальные структуры более глобального уровня – «когнитивные» модели, которые являются уже психологическими и когнитивными категориями.

Суть когнитивной концепции метафоры заключается в том, что метафора играет основополагающую роль в концептуализации действительности, реальности.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы определить специфику концепта «*Old age*» («*Старость*»), объективированного англо-американскими фразеологическими и паремическими когнитивными метафорами, выявить национально-культурную специфику концепта «старость» в англо-американской картине мира в семантико-когнитивном и аксиологическом аспектах.

Геронтологический феномен «*Старость*» относится к числу архетипических категорий, формирующих ядро концептосферы, и является неотъемлемой составной частью любого лингвокультурного сообщества.

В задачи фразеологии, как отмечает В.Н. Телия, входит всестороннее изучение фразеологического фонда того или иного языка. Важными аспектами этой науки являются: устойчивость фразеологических единиц, системность фразеологии и семантическая структура фразеологических единиц, их происхождение и основные функции ².

Фразеология пользуется различными методами исследования, например, компонентным анализом значения. Как справедливо утверждают М.М. Копыленко и З.Д. Попова, на базе существующих в языкознании методов исследования разрабатываются «собственно фразеологические приёмы анализа и описания» ³: 1) метод идентификации – установление тождеств слов и синтаксических конструкций, образующих фразеологизмы, с их свободными аналогами; 2) метод аппликации - метод ограничений в выборе переменных, устанавливающий отличные структурно-семантические организации фразеологизма от сочетаний, образуемых в соответствии с регулярными закономерностями выбора и комбинации и т.п.

Фразеология предлагает различные типы классификаций фразеологического состава в зависимости от свойств фразеологизмов и методов их исследования ⁴.

Наряду с фразеологизмами, паремии являются широко распространенным жанром устного народного творчества. Такие выразительные средства, как точная рифма, простая форма, краткость, сделали пословицы и поговорки стойкими, запоминаемыми и необходимыми в речи. Пословицы – это

¹ Лакофф Дж, Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. С. 11.

² Телия В.Н. Что такое фразеология. Из-во «Наука», Москва 1966. – С. 17.

³ Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии: Проблемы, методы, опыты. – Воронеж: Из-во Воронежского ун-та, 1990. – С. 49.

⁴ Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии: Проблемы, методы, опыты. – Воронеж: Из-во Воронежского ун-та, 1990. – С. 50.

«автобиография народа», «зеркало культуры»¹, «стратегии действий в повторяющихся ситуациях»². Многие лингвисты полагают, что важным признаком пословицы является свойственная ей семантическая двуплановость, обусловленная лежащей в основе метафорой. Так, К. Янка придерживается мнения, что пословицы, как правило, *метафоричны*, а неметафорические единицы относятся к афоризмам или максима́м³.

Объектом исследования являются фразеологические и паремические метафоры, которые рассматриваются как языковые репрезентанты концепта «Старость».

Материалом для исследования послужили данные выборки фразеологизмов и паремий, номинирующих концепт «старость», из двуязычных фразеологических и паремических словарей английского и русского языков: Англо-русский фразеологический словарь (М.: ВАКО, 2005. – 336 с.), Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. (М.: Рус. яз., 2002. – 512 с.), Кузьмин С.С., Шадрин Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок (М.: Рус. яз., 1989. – 352 с.), Райдаут Рональд, Уиттинг Клиффорд, Толковый словарь английских пословиц (СПб: Лань, 1997. – 256 с.) и др.

Частотность употребления фразеологических и паремических метафор, репрезентирующих искомый феномен, неслучайна, поскольку сама проблематика *старости* прочно вошла в язык фразеологии и паремиологии.

Анализ фактического материала показал, что феномен «OLD AGE» занимает важное место в англо-американской языковой картине мира. В ходе семантико-когнитивного анализа были выделены фразеологические метафоры, которые соотносятся с разнообразными сферами-источниками (термин Дж. Лакоффа). В соответствии с наиболее частотными способами корреляций метафорических образов со сферами-источниками было выявлено 6 типов фразеологических метафор «старости»: *артефактный*, *гастрономический*, *фитонимический*, *пироморфный*, *зоонимический* и *акциональный*.

По результатам проведенного исследования, доминантными в количественном соотношении являются *артефактные* метафорические образы (четыре примера). *Гастрономический* и *фитонимический* типы метафор репрезентируются двумя примерами. Остальные типы когнитивных метафор концепта «старость» (*пироморфный*, *зоонимический* и *акциональный*) представлены в единичном варианте. Рассмотрим выделенные выше метафорические репрезентации геронтологического концепта «Old age».

Артефактный тип фразеологических метафор с компонентом «старость» представлен 4 примерами: *Any old thing* – Любая старая вещь (Всё равно что);

¹ Dundes A. Interpreting folklore. Bloomington, 1980. P. 39.

² Obelkevich J. Proverbs and social history // Wise words. Essays on the proverb / Ed. by W. Mieder. N.Y., 1994. P. 211-252.

³ Yankah K. Do proverbs contradict? // Wise words. Essays on the proverb / Ed. by W. Mieder. N.Y., 1994. P.127-142.

Money for old rope – Деньги для старой веревки (Деньги, заработанные без особых усилий); *Old Timey Things* – Вещи, постаревшие от времени (Антиквариат); *Old-age dump* - Свалка старости.

В приведенной группе фразеологических метафор, вербализующих концепт «старость», искомый феномен эксплицируется через разнообразные образы артефактов, в частности, таких, как «вещи» («*things*»), «веревка» («*rope*»), «свалка» («*dump*»). С одной стороны, в приведенных примерах репрезентируется негативно-коннотатированный признак, поскольку к старым вещам пренебрежительное отношение; с другой - старые вещи (антиквариат) представляют значительную ценность.

В метафоре *Money for old rope* – Деньги для старой веревки (деньги, заработанные без особых усилий) актуализируется метафорический смысл, коррелирующий с признаком «небольшие финансовые затраты на приобретение *старой* веревки», т.е. все *старое (отслужившее)* ценится в меньшей степени.

Во фразеологической метафоре *Old-age dump* – «Свалка старости» отражается пейоративная оценка, поскольку в английском сознании «дом престарелых» ассоциируется с «тюрьмой», «ямой», «помойкой» («*dump*»). Близкие родственники размещают пожилых родственников в домах престарелых, чтобы снять с себя заботы по уходу за ними. В данной фразеологической метафоре актуализируются следующие семы: «ненужность кого-либо / чего-либо», «что-либо / кто-либо лишний», «отсутствие ценности», «забытость».

Следующий, **гастрономический** тип фразеологических метафор, представлен двумя примерами: *Old Bobby Ale* - Эль старого Бобби и *Old Charter* - Олд чартер (виски-бурбон). В представленных примерах феномен «старость» коррелирует со сферой *алкогольных напитков*, таких как: эль (пиво) и виски.

В англо-американской лингвокультуре алкогольные напитки, рассматриваемые с позиции возможностей их использования в качестве метафорических смыслов, могут «состариться», что отражают примеры *Old Bobby Ale* – Эль старого Бобби (сорт английского **пива**) и *Old Charter* – Олд чартер (кентуккийский **виски-бурбон**). От «возраста» алкоголя зависит его качество: чем больше выдержка, тем ценнее напиток.

Как известно, Англия — страна с богатой историей пивоварения, британские *эли* являются неотъемлемым атрибутом настоящего английского паба. *Old Bobby Ale* — это особое пиво, изготовленное способом верхового брожения с использованием английского солода Pale Ale Malt (ржаной солод, эль).

Выражение *Old Bobby* является ономастическим базисом для метафорического переноса: человек – производитель спиртных напитков, т.е. образ «старого» Бобби идентифицируется с производимым им напитком.

Метафора *Old Charter* (Кентуккийский виски-бурбон) – это топонимический базис для метафорического переноса, т.к. «старый» напиток коррелирует с американским штатом Кентукки.

Таким образом, в представленных примерах отмечаются два когнитивных базиса для создания метафорических смыслов старости: ономастический и топонимический. Это говорит о том, что старость, с одной стороны, явление персонифицированное (*Bobby*); с другой – локально-пространственное (*Charter*), т.е. «старость» имеет собственное имя и место обитания.

Гастрономический тип метафор тесно связан с фитонимическим типом.

Метафорический образ феномена «старость» коррелирует с **фитонимической** сферой (2 ед.): *Old Hickory* – Старый гикори, *Old chestnut* – Старый каштан. Фразеологические метафоры данного типа объединяют корреляции «старости» с реалиями растительного мира (орехи и каштаны).

В метафоре *Old Hickory* – Старый гикори (орех) (прозвище американского генерала Э. Джексона) – речь идет об Эндрю Джексоне (1767-1845 гг.), генерале, седьмом президенте США (1829-1837 гг.), который заслужил прозвище Старый Гикори (что можно перевести как «крепкий орешек», поскольку гикори – это род североамериканского орешника)¹. Во время войны с англичанами в 1812 году Эндрю Джексон командовал одним из отрядов милиции Теннесси, который снарядил и выучил за свой счет. В трудных условиях он заставлял солдат бороться за свою жизнь; на свои деньги он покупал им провиант; свою лошадь отдал для транспортировки больных. Во время этого похода Джексон и получил прозвище Старый Гикори, которое сохранилась за ним до самой смерти².

Таким образом, волевой характер человека сравнивается с твердой, крепкой скорлупой ореха.

ФЕ *Old chestnut* – Старый каштан вошло в употребление после пьесы Уильяма Даймонда «Сломанный меч» (1816 г.). Главный герой 27 раз пересказал одну и ту же историю про каштан, которая успела всем надоесть. С тех пор выражение *Old chestnut* означает банальное, избитое повествование, либо шутку.

Таким образом, фитонимический тип фразеологических метафор коррелирует только с *определенными* реалиями растительного мира, причем зачастую речь идет о *плодах*. В каждом из приведенных примеров прослеживается *компаративный* признак: твердая скорлупа ореха → волевой характер человека; аллегорический образ старого каштана → история / шутка, рассказанная много раз.

Наличие **пироморфной** метафоры «старости» свидетельствует, прежде всего, об *акциональной* сущности данного возрастного состояния во фразеологической концептуализации мира у англичан и американцев. Пироморфный тип представляет единственная метафора *Old flame* – Старое пламя (Старая любовь). В большинстве лингвокультур интенсивные эмоции (любовь, ненависть, гнев, восхищение и др.) ассоциируются со стихией огня, образуя различные метафорические высказывания: *любовь (ненависть, злоба*

¹ Гибсон У., Стерлинг Б. Машина различий. Изд-во: У-Фактория, 2002. – С. 227.

² Киселев В. Исторические анекдоты от Старого Ворчуна. Анекдоты № 338 от 04.02. 2006 г. (www.abhoc.com/arc_an/2006_02/338).

и т.д.), *разгораются в сердце, пламя страстей, вспыхнувшее чувство и т.п.*¹. В метафоре *Old flame*, любовь - это всепоглощающее чувство, которое может квази состариться, но его невозможно забыть. Пироморфное понятие «*пламя*» («*flame*») имеет общие черты с *любовью* («*love*»), поскольку оно обладает пылким, горячим, обжигающим воздействием на человека.

Одним из источников метафорических репрезентаций феномена «старость» выступает **зоонимический** тип (1 ед.). Так, анималистическая метафора *Old Whitey* эксплицирует следующую смысловую нагрузку: собака, обычно белого цвета, которая преднамеренно валяется в грязи. Изначально такие выхоленные собаки жили в Пиренеях. Предварительно извалявшись в грязи, они любили прыгнуть на диван и требовать, чтобы их гладили.

Сейчас так называют всех чистых собак, которые намеренно валяются в грязи, луже, пыли и т.д.

Последний, **акциональный** тип, представляет фразеологическая метафора *The old man of the sea* – Старый моряк (Человек, от которого трудно отвязаться, отделаться, навязчивый человек, прилипала). В данном примере содержится аллюзия, связанная с эпизодом из арабской сказки «Тысяча и одна ночь», в которой рассказывается, как Синдбад-мореход никак не мог избавиться от старика, усевшегося ему на плечи². С тех пор, это выражение употребляется в обиходной речи англичан.

Таким образом, во всех вышеуказанных метафорах прослеживается корреляция «старости» с такими понятиями как «*флора*», «*фауна*», «*артефакт*», «*огонь*», «*действие (профессия)*».

На основании метафорических образов фразеологического концепта «Old age» формируется метафорическая архитектоника данного феномена в англо-американской картине мира, концептуальными составляющими которой являются:

1. старость как признаковая характеристика:
 - человека (*Old Hickory*),
 - артефакта – денег, вещи (*money, thing*),
 - деятельности (профессии) человека (*old man of the sea*),
2. старость как сенсуалистическая составляющая (чувство любви) (*old flame*);
3. старость как индикатор ценности (*Old Bobby, Old Charter (Old Grand-Dad)*).

Таким образом, анализ фразеологических метафор «старости» позволяет сделать вывод о том, что данный феномен коррелирует с основными сферами человеческого бытия: сферой артефактов (*old thing, rope*), фитосферой (*old chestnut*), сферой гастрономии (*Old Bobby, Old Charter*) и др. «Старость» проецируется на антропологические сущности, неодушевленные предметы, абстрактные понятия и т.п., что доказывает многогранное взаимодействие (корреляцию) геронтологической субстанции «Старость» со всеми реалиями

¹ Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 392

² Шрайбер В.И. Актуализация фразеологических единиц в литературно-художественных текстах: автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 1981. – 23 с.

окружающего мира.

Любопытно отметить, что в проанализированных выше примерах метафорические смыслы «старой веревки», «старого каштана», «свалки старости» и т.п. передаются в англо-американских фразеологических единицах метафорическими сравнениями, содержащими лексемы, коннотативное значение которых национально маркировано (*rope, chestnut, dump, etc.*), что вполне обуславливает этнокультурную специфику данных выражений.

«Старость» в англо-американском сознании репрезентируется как *позитивная* сущность. Так, для англичан и американцев старые вещи обладают определенной ценностью, выдержанные напитки имеют особую крепость, старые люди – более выносливы, чем молодые.

По результатам проведенного семантико-когнитивного анализа **паремических метафор «старости»**, паремии подразделяются на 4 группы в зависимости от метафорического образа, актуализируемого в их значении. К их числу относятся следующие типы метафор (всего – 6 примеров): *пространственные, эмотивные, космические и антропоморфные*. *Пространственный* и *эмотивный* типы насчитывает две паремические метафоры. Остальные когнитивные метафоры (*космическая* и *антропоморфная*) с компонентом «старость» представлены в единичном варианте. Рассмотрим выделенные выше метафорические репрезентации геронтологического концепта «старость» с целью выявления доминантных когнитивных признаков искомого феномена.

Пространственный тип когнитивных метафор старости представляют две единицы. В нижеприведенной метафоре «старость» ассоциируется со [старой] церковью («[old] church»). Ср.: *Old churches have dim eyes* – У старых церквей тусклые глаза. Представленная метафора отождествляет понятие «старая церковь» («old church») с физиологическим состоянием пожилого человека. У церкви есть окна, которые сравниваются с глазами человека, характеризующимися признаком «тусклый» («dim»). В метафоре эксплицируются семы «тусклый», «темный», «мутный», конституирующие физиологические особенности человека.

С метафорой *Old churches have dim eyes* также коррелирует метафора *Old age is a hospital that takes in all diseases* – Старость – это больница, где встречаются все болезни. В данном примере «старость» представляется в образе «больницы» которая забирает человеческие жизни. В представленной паремической метафоре отмечается когнитивная дихотомия «старость - болезни». Эмотивное содержание «старости» сводится к наличию многих болезней.

Итак, паремические метафоры «старости» пространственного типа характеризуются следующими когнитивными признаками: старость – это болезни, немощность. Также «старость» коррелирует с темными, безрадостными оттенками: мутный, тусклый («dim»).

Паремические метафоры **эмотивного** типа характеризуют эмоционально-психологические состояния, чувства, наделяемые возрастными признаками:

True love never grows old – Настоящая любовь никогда не постареет (Любовь – не картошка, не выбросишь в окошко); *Old love does not rust (Old love will not be forgotten)* – Старая любовь не ржавеет (Старая любовь никогда не забудется). В приведенных примерах актуализируется сема «сильное чувство любви»; «старость» коррелирует с понятием «любовь». «Старость» выступает своеобразной эпистемиологической мерой прочности, надежности человеческих чувств, например, любви («love»).

В ходе исследования нами были выявлены единичные корреляции метафорических образов и сравнений «старости» с реалиями *космического* и *антропоморфного* мира.

В метафоре *Old moon in new moon`s arms* – Старая луна в руках молодого месяца, соотносящейся с *космической* сферой, старая луна находится «в руках» нового, «молодого» месяца. В примере актуализируется следующий гносеологический смысл: новый месяц (*new moon*) находится на фоне слабо виднеющегося диска луны (*old moon*), которая уже дошла до своей последней стадии. Здесь актуализируются следующие семы: «*прошлое*», «*уходящее*», «*забывающееся*», а философский смысл данной паремической метафоры состоит в экспликации преэссенциальности всего сущего в мире и закономерного перехода: «*уходящего*» (старой луны) в *будущее* (молодой месяц). Гносеологическая структура данной метафоры эксплицируется следующим образом:

[старая] луна → идентификация с темпоральной категорией *прошлого*



[молодой] месяц → идентификация с темпоральной категорией *будущего*.



Итак, «старая луна» коррелирует с «молодым месяцем», т.е. прошлое непосредственно связано с будущим.

Когнитивными конституентами **антропоморфной** метафоры, объективирующей феномен «старость», выступают такие слова-импликаторы, как, например, «*old woman*» («старая женщина»). Ср.: *The old woman is picking her geese* – Старая женщина ошипывает своих гусей (Идет снег). В приведенном примере, старая женщина, ошипывающая своих гусей, олицетворяет собой «падающий снег» (*is picking* – *ошипывать*; *geese* – *снег*).

Данная метафора является, с точки зрения ее когнитивной структуры, многосложной и представляет собой эпистемиологический сценарий, составляющими которого являются:

- наличие субъекта («старая женщина» – «*old woman*»);
- наличие действия («ошипывает (собирает)» – «*is picking*»);
- наличие объекта («своих гусей» - «*her geese*»).

Признак «старости» объективируется колористическим понятием «белый» [как снег]. Категория белого цвета (цвета «седых волос старого человека», «перьев гусей») служит в исследуемой метафоре общим когнитивным

базисом для метафорического образа «старости», эксплицируемого падающим белым снегом. Ср.:

- старая женщина → седая → белая → [как снег]
- гуси → ощипываемые → перья → белые → [как снег].

Примечательно, что все вышеуказанные метафорические образы «старости» отличаются национально-культурной спецификой, проявляющейся, в частности, в выборе источников метафор, в особенностях их когнитивных составляющих, классификаторах. Так, старость в понимании англичан идентифицируется с болезнями (*diseases*), сильными чувствами (*old love*); в физиологическом плане «старость» имеет «тусклые глаза» (*dim eyes*); «старость» ассоциируется с наступлением зимы, с образом падающего снега (*...old woman is picking her geese*).

В метафорической перспективе когнитивными основаниями паремического концепта «старость» служат разнообразные реалии окружающей действительности и внутреннего мира человека, которые соотносят старость с:

- *пространственной* сферой (church, hospital);
- *эмотивной* сферой (love);
- *космической* сферой (moon);
- *антропоморфной* сферой (old woman...her geese).

Таким образом, метафорические образы геронтологического концепта «старость» отличаются *гетерогенностью* и в своем большинстве обладают *сложной структурой*. Областями-источниками возникновения метафор «старости», как архетипической категории, служат: *сфера артефактов, гастрономии, фитонимии, а также пироморфная, зоонимическая акционально-профессиональная, пространственная, сенсуалистическая, космическая и антропоморфная сферы*.

«Старость» в англо-американском языковом сознании рефлектируется преимущественно как многогранная признаковая категория, один из важнейших структурных элементов которой образует сенсуалистическая составляющая. Геронтологический феномен “Old age” служит в англо-американской лингвокультуре своеобразным мерилем, индикатором ценности. С одной стороны, «старость» обладает мелиоративно-маркированными ценностями: эмпирическими знаниями, жизненным опытом, зрелостью характера, стойкостью и сдержанностью, определенной прагматичностью и взвешенной снисходительностью к окружающим, с другой - она эквивалентна (в сознании англичан и американцев) немощи и болезням; ассоциируется с ненужностью и назойливостью; соотносится с темными (тусклыми) тонами, подчеркивающими ее физиологическую слабость.

В квантитативном соотношении наблюдается большее количество мелиоративно-окрашенных метафорических образов «старости» (9) по сравнению с пейоративными (8). Примечательно, что количество положительно-маркированных фразеологических метафор (6 единиц)

превышает количество позитивно-окрашенных паремических метафор (4 единицы). Следовательно, можно утверждать, что во фразеологической англо-американской картине метафорическое осмысление «старости» имеет скорее позитивный характер в сравнении с паремической.

Феномен «Old age», объективируемый фразеологическими и паремическими метафорами, воспринимается в англо-американской картине мира как *важный* жизненный период, как *новый* этап в жизни любого человека, который, вместе с тем, наступает внезапно, не предвещая свой приход какими-либо геронтологическими симптомами. Это подтверждается в полной мере следующим высказыванием известной американской актрисы, Лили Томлин: «*Old age is the most unexpected of things that can happen to a man*» - «Старость – это самое неожиданное, что может случиться с человеком».

Список использованной литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Гибсон У., Стерлинг Б. Машина различий. Изд-во: У-Фактория, 2002. 592 с. (www.gibson-book.narod.ru/1000005/227.html).
3. Киселев В. Исторические анекдоты от Старого Ворчуна. Анекдоты № 338 от 04.02. 2006 г. (www.abhoc.com/arc_an/2006_02/338).
4. Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии: Проблемы, методы, опыты. – Воронеж: Из-во Воронежского ун-та, 1990. – 35 с.
5. Лакофф Дж, Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания: Учебное пособие. Изд. 3. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 176 с.
7. Телия В.Н. Что такое фразеология. Из-во «Наука», Москва 1966. - 85 с.
8. Фомина З.Е., Чечетка В.И. Концепты «мужчина» и «женщина» в древнегерманской картине мира [текст]: монография / З.Е. Фомина; В.И. Чечетка. – Воронеж: ВГПУ, 2009. – 192 с.
9. Шрайбер В.И. Актуализация фразеологических единиц в литературно-художественных текстах: автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 1981. – 23 с.
10. Dundes A. Interpreting folklore. Bloomington, 1980. P. 39.
11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. – Bloomsbury Publishing Plc, Macmillan Publishers Limited, 2006. – 1692 p.
12. Obelkevich J. Proverbs and social history // Wise words. Essays on the proverb / Ed. by W. Mieder. N.Y., 1994. P. 211-252.
13. Yankah K. Do proverbs contradict? // Wise words. Essays on the proverb / Ed. by W. Mieder. N.Y., 1994. P.127-142.

О "границах" перевода: нормативные предпосылки существования дословного перевода

В статье рассматриваются нормативные предпосылки присутствия в переводе элементов дословности, раскрывается понятие «нормы перевода», дается логическое и теоретическое объяснение необходимости сохранять в переводе не только содержание оригинала, но и способы его передачи. Семантико-структурный параллелизм между ИТ и ПТ рассматривается не только как основа эквивалентности перевода, но и как критерий для определения, какой текст может считаться переводом, то есть полноценным репрезентантом оригинала.

эквивалентность и адекватность перевода, норма перевода, конвенциональная норма, исходный текст (ИТ), переводной текст (ПТ), теория уровней эквивалентности, семантико-структурный параллелизм

В современных лингвопереводческих исследованиях категории буквального (дословного) и вольного перевода формулируются в новом контексте, в свете новых лингвистических знаний о языке. Термин «дословный перевод» во многом утратил отрицательное значение, свойственное ему в ранних работах по теории перевода, и теперь данное понятие рассматривается как сложное и многоаспектное явление, постоянное присутствие которого в переводных текстах обусловлено объективными причинами. Такой подход к рассмотрению этого феномена позволяет всесторонне изучить как его природу, так и особенности его проявления в текстах различных жанров.

Присутствие в переводе элементов дословности обусловлено целым рядом объективных причин, главной из которых является наличие семантико-структурного параллелизма языков, вытекающего из изоморфизма языков и существования языковых универсалий.

Помимо объективно существующих языковых предпосылок наличие элементов дословности объясняется также субъективными нормативными причинами, то есть требованиями, предъявляемыми языковым сообществом к тексту перевода.

Проблема нормы перевода связана с решением прикладных задач и отражает тот факт, что теория перевода в определенной степени остается нормативной наукой, то есть, стремится "сформулировать принципы, правила и рекомендации, соблюдение которых обеспечивало бы более высокое качество работы переводчика. Тем самым достигалась бы определенная "регламентация" процесса перевода¹. Несмотря на отрицание

¹ Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – 2-е изд., доп. – М.: ЛКИ, 2007. – с. 151.

важности нормативных аспектов со стороны некоторых теоретиков¹, многие публикации по теории перевода носят нормативный характер.

Для решения прикладных задач прежде всего необходимо определить понятие "нормы перевода". Традиционно в теории перевода вопросы нормативности являются составной частью проблемы языкового оформления ПТ и сводятся к рассмотрению соблюдения языковых и речевых норм в тексте перевода².

Более сложное и многоплановое представление о норме перевода мы находим в работах В.Н. Комиссарова. Ученый считает, что "переводческая норма не может быть сформулирована в виде единого требования ..., а должна складываться из

нескольких разновидностей нормативных установок, обязательность которых будет меняться в зависимости от задач и характера переводческого акта"³. В.Н. Комиссаров говорит также о пяти различных видах нормативных требований, среди которых автор выделяет и конвенциональную норму, понимаемую им как совокупность строго определенных взглядов на цели и задачи перевода, существующие в языковом коллективе на определенном историческом этапе, а также пути достижения этих целей⁴.

Для нашего исследования выделение конвенциональной нормы представляется чрезвычайно актуальным, поскольку на протяжении истории развития переводческой мысли требование к "правильному" и полноценному переводу неоднократно менялись в зависимости от места и времени предъявления перевода.

Прежде чем говорить о нормативных требованиях, которые в настоящее время сформулированы для текста перевода, необходимо рассмотреть еще одно понятие, тесно связанное с проблемой нормативности перевода - это переводческая эквивалентность. Взаимосвязь понятий нормы и эквивалентности перевода очевидна, так как соблюдение нормативных принципов и правил характеризует эквивалентный перевод.

Проблема эквивалентности рассматривалась во многих работах, посвященных переводу. Существует ряд фундаментальных исследований, в которых вопросы эквивалентности перевода получили подробное освещение^{5,6}. Кроме того, ни одна более или менее серьезная публикация по переводоведению не обходится без упоминания эквивалентности или адекватности перевода.

¹ Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. – М: Высшая школа, 1974. – с. 21.

² Латышев Л.К. Курс перевода (эквивалентность перевода и спосо-бы ее достижения). – М: Международ. отнош., 1981. – с. 171-173.

³ Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – 2-е изд., доп. – М.: ЛКИ, 2007. – с. 157.

⁴ Там же. с. 161.

⁵ Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

⁶ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. Серия: Из лингви-стического наследия. – М: Либроком, 2009. – 216 с.

В настоящее время в теории перевода принято разграничивать эквивалентность и адекватность¹ или эквивалентность и ценность перевода². При этом степень эквивалентности ПТ по отношению к ИТ определяется степенью полноты передачи значимых элементов оригинала, то есть чем полнее воспроизводятся в ПТ все элементы содержания ИТ, тем более эквивалентным считается такой перевод.

В дополнение к понятию эквивалентности теории перевода вводят понятие адекватности или ценности перевода, которое ориентировано на достижение необходимого результата перевода, то есть на обеспечение равенства коммуникативного эффекта в ИТ и ПТ.

Как мы видим, к переводу предъявляются два требования. С одной стороны, необходимо передать в ПТ все значимые элементы ИТ. С другой стороны, переводчик должен думать о воздействии, которое окажет ПТ на рецептора перевода и, соответственно, при необходимости осуществлять прагматическую адаптацию текста. Между этими требованиями нередко возникает противоречие, которое переводчик всякий раз вынужден разрешать, жертвуя соблюдением либо первого, либо второго условия.

Противоречие между семантико-структурной близостью и коммуникативной равноценностью ИТ и ПТ подробно рассматривается в концепции Л.К. Латышева^{3,4}. Поскольку тот

факт, что достижение цели коммуникации является основной задачей любого перевода, никогда не ставился под сомнение, Л.К. Латышев основное внимание уделяет обоснованию необходимости соблюдать первое требование, то есть сохранению семантико-структурной близости ИТ и ПТ. По мнению ученого именно этот параллелизм повышает замещающую способность перевода, что делает его полноценным коммуникативным заместителем оригинала. Противоречие между двумя требованиями к переводу Л.К. Латышев предлагает разрешить с помощью принципа «мотивированности переводческих трансформаций», согласно которому все отклонения в переводе от объективно существующих языковых параллелей между ИТ и ПТ должны быть обоснованы теми или иными причинами. Иными словами, за основу эквивалентного перевода принимается сохранение семантико-структурного параллелизма ИТ и ПТ, отклонение от которого должно быть всякий раз аргументировано невозможностью перевести текст по объективно существующим языковым параллелям, не исказив при этом замысел автора сообщения. Переводческие трансформации трактуются как вынужденная мера, нуждающаяся в обосновании. Как мы видим, в основе теории эквивалентности Л.К. Латышева лежит семантико-структурная близость ИТ и ПТ.

¹ Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. Серия: Из лингвистического наследия. – М: Либроком, 2009. – 216 с.

² Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. –2-е изд., доп. – М.: ЛКИ, 2007. – 176 с.

³ Латышев Л.К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения). – М: Международ. отнош., 1981. – 248 с.

⁴ Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

О достижении максимального параллелизма ИТ и ПТ писал и В.Н. Комиссаров в своей ранней монографии "Слово о переводе", посвященной теории уровней эквивалентности: "В лингвистическом плане эквивалентность текстов оригинала и перевода выражается в возможно максимальной равнозначности на каждом уровне их содержания"¹. Таким образом, автор не отдает предпочтения какому-то одному уровню эквивалентности (это

может быть как уровень слова, так и уровень цели коммуникации), а, наоборот, подчеркивает необходимость максимального параллелизма на каждом уровне, включая уровень языковых знаков и словосочетаний.

Такой подход получает дальнейшее теоретическое обоснование в книге "Перевод и лингвистика", где В.Н. Комиссаров пишет: "Часто высказывается мнение, что расхождение в семантических системах разных языков устраняется при переводе благодаря тому, что здесь важно передать содержание текста в целом, а не составляющих его единиц, что переводятся не слова, а более или менее крупные речевые произведения и что значение целого может совпадать, несмотря на различие его элементов. Подобные утверждения основаны на нечетком использовании понятий "передача значения", "сохранение значения" и т.п. Значение целого не существует помимо значения его элементов, хотя и полностью не сводится к ним. Из сочетания элементов может возникнуть качественно новое образование, но оно создается именно через посредство этих элементов, а не каких-либо других. Высказывания состоят из языковых единиц, и говорить, что переводятся не слова, а текст в целом, можно лишь в том смысле, что в переводе должны передаваться не значения изолированных слов, а совокупность актуализированных значений слов и структур в их взаимосвязи и с учетом коммуникативных, ситуативных и структурно-логических аспектов содержания текста. Передача значения целого при расхождении значений элементов означает утрату части информации, а, следовательно, и неполное сохранение содержания целого"².

Несмотря на значительный объем цитаты, мы сочли необходимым привести ее целиком, поскольку здесь достаточно четко выражено философское видение соотношения целого и составляющих его элементов, а также дается логическое и теоретическое объяснение необходимости сохранять в переводе не только содержание оригинала, но и способы его передачи. Если переводчик игнорирует значение отдельных единиц, составляющих текст в целом, то есть способы передачи его содержания, то может оказаться утраченным, хотя бы отчасти, и само содержание данного текста.

Похожую мысль, несколько в других терминах, высказывает Л.К. Латышев: "Изменение способа реализации коммуникативной цели влечет за собой изменение коммуникативного эффекта. Из этого следует

¹ Комиссаров В. Н. Слово о переводе. – М: Международ. отнош., 1973. – 215 с. 156-157 с.

² Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – 2-е изд., доп. – М.: ЛКИ, 2007. – с.50.

необходимость, по мере возможности, сохранить в переводе способ реализации коммуникативной цели"¹.

Итак, мы увидели, что многие ведущие теоретики перевода признают ценность семантико-структурного параллелизма ИТ и ПТ для достижения максимальной эквивалентности. Данное теоретическое положение и применение принципа мотивированности переводческих трансформаций создают объективную основу не только для определения качества перевода, но и подводят нас к решению важной проблемы переводоведения, имеющей нормативную основу - о "границах" перевода.

Исследование "границ" перевода или, другими словами, вопроса о том, каким требованиям должен отвечать ПТ, чтобы мы его считали переводом некоего ИТ, является крайне актуальным.

Однако следует отметить, что, несмотря на свою злободневность, эта проблема по-прежнему остается малоизученной. Одним из немногих теоретиков перевода, рассматривавших этот вопрос, является В.Н. Комиссаров. Ученый придерживается точки зрения, согласно которой 'термин "перевод" указывает на то, что данный текст претендует на взаимозаменяемость с текстом на ИЯ, что он служит "репрезентантом" оригинала'². Поэтому получатели перевода обращаются с ним как с оригиналом, то есть ссылаются на него, анализируют текст и при цитировании ставят фамилию автора ИТ, а не переводчика.

Какой же текст на ПЯ может служить полноценным заместителем ИТ? Где проходит граница между переводом и пересказом, переложением, рефератом? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо определить ту грань, которая отделяет эквивалентный перевод от вольного. Л.С. Бархударов определил вольный перевод как "перевод, осуществленный на более высоком уровне, чем тот, который достаточен для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм ПЯ"³. То есть переводчик мог бы перевести "ближе к тексту", не нарушая при этом нормы ПЯ, но не сделал этого. В качестве примеров Л.С. Бархударов использует следующие предложения:

"Some things are hard to remember".

"Бывает, что нипочем не можешь вспомнить, как все было".

2. "I was too depressed to care whether I had a good view or not".

"Когда настроение скверное, не все ли равно, что там за окошком".

"I'm lonesome as hell."

"Меня тоска заела".

Автор отмечает, что приведенные выше фразы переведены на уровне предложений, хотя перевод можно было бы осуществить и на более низком

¹ Латышев Л.К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения). – М: Международ. отнош., 1981. – с.84.

² Комиссаров В. Н. Слово о переводе. – М: Международ. отнош., 1973. – с. 157.

³ Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – с. 187.

уровне, например, на уровне словосочетаний или даже отдельных слов¹. Причем речь идет не просто об использовании синонимичных вариантов. "Недостатком вольного перевода", - по мнению Л.С. Бархударова, - "является то, что при нем значение исходного текста передается не вполне точно - происходит слишком большая потеря информации ввиду того, что исходный текст подвергается слишком глубоким преобразованиям там, где их можно было избежать"². Добавим от себя, что помимо потери части содержания при вольном переводе может происходить и необоснованное приращение информации. Так, Л.С. Бархударов, комментируя свои примеры, указывает, что во втором предложении "в подлиннике речь идет лишь о душевном состоянии автора повествования, в то время как в русском переводе получается обобщение (сказанное относится не только к герою повести, а к любому лицу вообще)"³. На наш взгляд вполне допустим вариант перевода "Я был слишком расстроен, чтобы обращать внимание на вид из окна", что является практически дословным воспроизведением фразы оригинала. В третьем предложении также возможен более дословный перевод: «Мне чертовски одиноко».

Что касается первого примера, то, по нашему мнению, в переводе произошел недопустимый стилистический сдвиг. Исходная английская фраза является стилистически нейтральной, а использование в переводе просторечного слова "нипочем" придает всему предложению несвойственный для него "разговорный" оттенок. Гораздо точнее был бы более близкий к ИТ вариант: "Бывает, что некоторые вещи вспоминаются с трудом" или даже "Некоторые вещи трудно вспомнить".

Итак, мы рассмотрели примеры Л.С. Бархударова, проанализировали его комментарии к ним, высказали собственную точку зрения и предложили свои варианты перевода. Подобная схема изложения материала довольно широко распространена в работах по теории перевода. Однако, если мы ограничимся только лишь анализом частных переводческих решений, нам не удастся найти "ту неуловимую грань, где перевод перерастает в "отсебятину"⁴.

Для определения этой грани или уровня перевода, Л.С. Бархударов, как отмечалось выше, предлагает воспользоваться следующими критериями: уровень перевода должен быть таким, чтобы на нем соблюдались нормы ПЯ и передавалось содержание ИТ. Если с соблюдением норм ПЯ все более или менее очевидно, то выполнение второго требования вызывает большие сложности, поскольку понятие "содержание" никак не конкретизируется. Осуществляя перевод конкретного отрезка текста, переводчик будет вынужден всякий раз решать комплекс проблем: что понимать под содержанием текста, какие виды содержания необходимо передать в данном

¹ Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – с. 188.

² Там же. С. 188.

³ Там же. С. 189.

⁴ Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – с. 188.

случае, а какими можно пожертвовать, насколько на содержание текста влияет использование тех или иных грамматических форм и синтаксических структур и т.п.

Решить эти проблемы помогает теория уровней эквивалентности В.Н.Комиссарова, которая описывает перевод как процесс установления соответствий с максимальной степенью эквивалентности на каждом уровне языковой иерархии. Требование сохранять семантико-структурную близость ИТ и ПТ вынуждает переводчика стремиться к достижению эквивалентности на возможно более низком уровне. Это особенно важно для определения "границ" перевода, поскольку, по мнению В.Н. Комиссарова, "максимальная степень эквивалентности необходима на всех уровнях, так как это является условием признания данного текста переводом"¹. Соответственно, границы перевода определяются нормативными требованиями, предъявляемыми в настоящее время к переводному тексту, то есть конвенциональной нормой, которую можно определить как «требование максимальной близости перевода к оригиналу, его способность полноценно заменять оригинал как в целом, так и в деталях»².

Таким образом, наличие элементов дословности в переводных текстах объясняется не только объективными лингвистическими предпосылками, но также и требованиями, которые языковое сообщество предъявляет к тексту перевода, то есть, нормативными причинами. В данной статье было продемонстрировано, что в настоящее время семантико-структурный параллелизм между ИТ и ПТ рассматривается как основа эквивалентности перевода, поскольку одним из главных

нормативных требований к тексту перевода является достижение максимальной замещающей способности ПТ, что на теоретическом уровне обосновывается необходимостью соблюдать правильное соотношение философских категорий "целого" и "части", а на практике означает требование сохранять в переводе не только содержание оригинала, но и способы его передачи. Кроме того, семантико-структурная близость оригинала и перевода служит критерием для уяснения самого термина "текст перевода", то есть для определения, какой текст может считаться полноценным репрезентантом оригинала, а какой таковым не является.

Список использованной литературы

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. – М: Международ. отнош., 1973. – 215 с.

¹ Комиссаров В. Н. Слово о переводе. – М: Международ. отнош., 1973. – с. 157.

² Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – 2-е изд., доп. – М.: ЛКИ, 2007. – с. 162.

3. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. –2-е изд., доп. – М.: ЛКИ, 2007. – 176 с.
4. Латышев Л.К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения). – М: Международ. отнош., 1981. – 248 с.
5. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. – М: Высшая школа, 1974. – 243 с.
7. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. Серия: Из лингвистического наследия. – М: Либроком, 2009. – 216 с.

Опыт как предмет лингвистического исследования

В предлагаемой статье рассматриваются подходы к изучению опыта с точки зрения его влияния на язык как на систему единиц и систему взаимоотношений между единицами и между языком и окружающим миром.

когниция, опыт, лингвистический опыт, ментальные операции, схема

Традиционно теоретические и практические аспекты изучения опыта находились в ведении философии, которая, как указывает А.Н. Муравьев, трактует опыт как познание внешней действительности, такой, какой она является сперва нашему чувственному и рассудочному познанию, а затем созерцанию и представлению¹. Это определение восходит к классической философии, представленной в трудах И. Канта и Ф. Гегеля. И. Кант указывал, что «опыт содержит материю для познания, исходящую из чувств, и некоторую форму для упорядочения ее, исходящую из внутреннего источника чистого созерцания и мышления»².

В задачи нашего исследования не входит рассмотрение философских дискуссий о роли эмпирического процесса и логического метода в познании окружающего мира, но для нас важно, что, начиная от И. Канта и до наших дней, философы обращались к проблеме организации и упорядочения опыта в сознании человека.

Если в классической философии опыт рассматривался только как необходимая предпосылка и условие познания, то в современной науке, начиная с XX века, опыт трактуется как способ организации познания, то есть, упорядочиваясь сам в процессе познания, он упорядочивает наше познание. Так, например, Э. Кассирер обозначает, что опыт есть творческий и конструктивный процесс, и что человек постоянно перестраивает собственный опыт³.

С точки зрения процессов упорядочения мы считаем необходимым дать следующее определение опыта.

Опыт - это результат взаимодействия человека с окружающей средой, выраженный как интерпретация фактической и эмоциональной информации и представленный набором ценностных ориентиров, предопределяющих адаптацию к будущему опыту.

Попытки классифицировать опыт были предприняты в философии с целью выявления его генезиса и содержания. Так, Э. Кассирер выделяет три типа опыта: органический, перцептуальный и символический. Уже в

¹ Муравьев А.Н. Философия и опыт: прошлое и настоящее. Теоретический журнал «Credo» 2003 (3) Режим электронного доступа: <http://credonew.ru/content/view/363/55/>

² Кант, Э. Критика чистого разума: пер с нем. / Э. Кант. М. Мысль. 1994

³ Кассирер, Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры: пер с нем.. // Проблемы человека в западной философии. М. Прогресс. 1988.

перцептуальном опыте присутствуют «фундаментальные структурные элементы, некоторые схемы или конфигурации», но именно символический опыт, по образному выражению Э. Кассирера прокладывает человеку путь к новому познавательному полю, так как связан с использованием языка, который играет решающую роль в конструктивном интеллектуальном процессе формирования объективной точки зрения на мир.

По мнению А.Н. Книгина, первичный опыт раскрывается в четырех ипостасях бытия: в созерцании, переживании, мышлении и деятельности. Это тоже своего рода классификация опыта, представляющая процесс познания реального мира в виде четырех ступеней: от реального присутствия объекта в сознании через формирование отношения к нему к «виртуальному присутствию» этого объекта в мышлении и далее к интеграции всех трех ипостасей в деятельности¹.

Когнитивный аспект рассмотрения опыта, применяемый нами в данном исследовании, позволяет уточнить вышеприведенные классификации. С нашей точки зрения, можно выделить четыре взаимодействующие друг с другом и отражающиеся в системе языка сферы приобретения опыта: перцептивную, интеллектуальную, эмоционально-оценочную и мотивационно-побудительную.

Перцептивная сфера, или сфера чувственного восприятия нас интересует только в том плане, что она дает возможность накопить материал, необходимый для обработки фактов с помощью целого ряда мыслительных (интеллектуальных) операций: отбора, набора, выбора, сопоставления и др.

Опыт непосредственно связан с индуктивными процессами и по мере его накопления мы получаем материал для анализа и сопоставления, возможность сделать вывод, способствующий предварительной оценке дальнейшего опыта и его обработке по вышеизложенной схеме.

Одни и те же мыслительные операции могут участвовать на уровне первичной обработки информации и на уровне ее интеллектуального осмысления. Например, операция сопоставления может сводиться к выяснению черт, различающих объекты, характеристик, общих для обоих объектов, а также характеристик, совпадающих до некоторой степени (градация качества). Но в более сложной деятельности эта же операция может служить основой для интеллектуальных обобщений и не являться конечной целью данной деятельности или конкретного акта деятельности. Так, при подведении итогов дискуссии на конференции (целевая операция – обобщение) необходимо предварительно сопоставить высказанные суждения на предмет установления идентичности, противоположности или частичного сходства высказанных точек зрения.

Очевидно, что индуктивные процессы неизбежно ведут к дедукции, на основе которой обобщается и осмыляется деятельность, в результате чего возникают неупорядоченные факты, не подчиняющиеся правилу, и процесс накопления и упорядочения опыта повторяется вновь.

¹ Книгин, А.Н. Философские проблемы сознания. / А.Н. Книгин. Томск: Изд-во ТГУ. 1999.

Говоря об эмоциональном опыте, мы входим в сферу эмоциональных реакций, как сугубо индивидуальных, так и общепринятых. При этом эмоциональные реакции могут быть категоризированы в зависимости от восприятия человеком различных сторон действительности. И по отношению к каждому фрагменту опыта у индивида формируется определенная шкала от приятия до неприятия, которая претерпевает изменения во времени по мере приобретения опыта. То же происходит и с коллективной эмоциональной оценкой, что выражается в изменениях прагмасемантики языкового знака.

Новый опыт накладывается на прежний опыт, происходит накопление ценностных ориентиров, в результате чего может иметь место модификация прежней системы ценностей вплоть до трансформации и создания новой системы ценностей.

Мотивационно-побудительная сфера опыта связана, прежде всего, с системой сдержек и противовесов, под которой мы понимаем баланс или конфликт между желаемым, возможным и разрешенным. Накопление опыта в этой сфере не только показывает взаимоотношение между потребительством и рационализмом, но и ведет к желанию индивида делиться своим опытом на основе понимания полезности или бесполезности дальнейшего познания. Полезность или бесполезность дальнейшего познания дает возможность прагматической оценки ситуации и создает внешний стимул для поиска. Так, например, Л. Ельмслев, говоря о соотношении теории и фактов, утверждал, что если теория, которую вы вывели, противоречит ряду фактов, то это отнюдь не означает, что данная теория неверна. Это означает, что для тех фактов, которые она не может объяснить, должна существовать другая теория¹.

Сказанное примиряет правило и исключение из правила, лингвистическое и экстралингвистическое.

Кратко рассмотрев опыт в его отношении к познанию, мы можем проанализировать отношение опыта к его лингвистическому оформлению. Соотношение между вербальным и невербальным опытом может прояснить влияние опыта на использование языка и влияние уже лингвистического опыта на выражение экстралингвистического содержания.

Под невербальным мы понимаем опыт, который мы получаем и выражаем без использования языковых единиц. Вербальный опыт приобретается в ходе взаимодействия индивида, окружающей среды и системы языка.

Роль языка в процессе осознания опыта изучалась и продолжает изучаться целым рядом наук: философией, герменевтикой, культурной антропологией, психолингвистикой, языкознанием и др. Философы подчеркивают необходимость языка для фиксации опыта и его передачи (Э. Гуссерль)² и, более того, подчеркивают, что язык содержит «онтологические принципы

¹ Ельмслев Л. Прологомены к теории языка: пер. с англ./ Л. Ельмслев // Новое в лингвистике т.1 М.: Издательство иностранной литературы. 1960.

² Гуссерль, Э. Логические исследования. Исследования по феноменологии и теории познания: пер. с нем. / Э. Гуссерль. М.: Дом интеллектуальной книги. 2011 г.

жизненного мира» (Книгин)¹. Г. Гадамер², говоря о сущности герменевтического опыта, определяет язык как позитивное условие самого опыта, которое и направляет этот опыт. В области культурной антропологии одним из методов изучения культуры является, как известно, анализ степени лексической детализации в обозначении того или иного фрагмента опыта, что дает возможность выявления степени значимости отдельных сфер опыт для носителей языка (Гоас, Сэпир, Уорф). С психолингвистической точки зрения мысль «совершается в слове», и слово через свое значение является одновременно интеллектуальным и языковым феноменом, что, с одной стороны, является актуализацией опыта, а с другой стороны, стимулирует его дальнейшее накопление (Выготский, Жинкин).

Лингвистический опыт – это опыт пользования языком, а не только опыт, представленный в языковых формах. Это опыт восприятия, организации и передачи информации языковыми средствами, выражающийся в системе языка и в его функциях. Мы пользуемся языком как системой единиц, которая служит для того, чтобы информация от одного человека к другому доходила точно и выразительно, чтобы оказать какое-то влияние на человека или на процесс его взаимодействия с окружающей средой. Система используется для выражения индивидуального опыта, но система сложилась как результат многовекового коллективного опыта, а само использование системы делает индивидуальный опыт частью всеобщего.

Лингвистический опыт, в отличие от вербального, предполагает процесс создания знака и процесс становления системы отношений между знаками.

Если процесс создания знака начинается на перцептивном уровне, то он осуществляется как номинация, в основе которой лежит «процесс обращения фактов внеязыковой действительности в достояние системы и структуры языка, в языковые значения, отражающие в сознании носителей языка их общественный опыт»³. Авторы книги «Языковая номинация» подчеркивают значение внешнего и внутреннего опыта, указывая, что «понятие и категория есть только сокращенный опыт, абстракция от предметного ряда вещей и явлений, которая происходит путем чувственного восприятия последних»⁴.

Коллективный опыт оказывает влияние на процесс создания языковых знаков, формирование их семантической структуры и проявления функционирования. Аналогичный опыт вскрывает в предметах и явлениях среды одинаковые характеристики и устанавливает иерархию признаков. Как отмечал Э. Кассирер, «в акте именованя мы отбираем из множества рассеянных известных данных некоторые устойчивые центры восприятия»⁵. Основной признак позволяет нам окончательно уточнить иерархию признаков и поместить в фокус внимания тот аспект, который представляется

¹ Книгин, А.Н. Философские проблемы сознания. / А.Н. Книгин. Томск: Изд-во ТГУ. 1999.

² Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного: пер. с нем./ Г.-Г. Гадамер. М.: Искусство, 1991.

³ Уфимцева, А.А., Азнаурова, Э.С., Кубрякова Е.С., Телия, В.Н. Лингвистическая сущность и аспекты номинации. // Языковая номинация М.: Наука, 1977.

⁴ Там же.

⁵ Кассирер, Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры: пер. с нем. // Проблемы человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988

наиболее существенным согласно полученному знанию о данном объекте или явлении.

Процесс создания денотата – это процесс обобщения множественности, которое происходит на основе анализа восприятий и представлений чувственного опыта, а также абстрактных теоретических знаний, но одного денотата недостаточно для номинации. В процессе осмысления опыта происходит разграничение предметного соотнесения знака и понятийного содержания, то есть разграничение денотата и сигнификата. При этом эмоционально-оценочная форма отражения действительности как неотъемлемая часть адаптивного поведения человека также участвует в выделении одних признаков объектов и явлений и затемнении других. Таким образом, опыт дает возможность обозначить постигаемое и выразить свое отношение к нему. Три вида лексического значения – денотативное, сигнификативное и коннотативное – можно трактовать как три ступени опыта, неотъемлемые от процесса номинации.

Но не только в номинации отражается опыт. Язык может способствовать упорядочению опыта через синтаксическую функцию, то есть в атрибутивных и предикативных связях, в первом случае ограничивая всеобщее, а во втором случае противопоставляя единичное всеобщему. Если концепт, выраженный словом, содержит ряд характеристик объекта или явления, то концепт, уточненный атрибутом, перестраивает конфигурацию этих характеристик, помещая ту или иную из них в фокус внимания. Многие исследования показывают, что признак предмета, актуализируемый через атрибут, является чаще всего необходимым и существенным, онтологически присущим данному предмету. Предикация раскрывает пространственно-временные характеристики, воспринимаемые отдельно от предмета, и соотносит содержание концепта с описываемой ситуацией действительности (Н.Д. Арутюнова, С.Д. Кацнельсон и другие)¹.

Единение мысли и опыта, отраженное в ментальности, определяет когерентность и когезию высказывания как результата осмысления и упорядочения мировидения². А.Н. Уайтхед, который определяет язык как «систематизацию выражения», подчеркивает, что в высказывании фрагментарный прошлый опыт сохраняется в словах, перекомбинируется и начинает характеризоваться чувством реализации³.

Опыт определяет как индивидуальную, так и коллективную картину мира, где оба аспекта – лингвистический и культурный – существенно дополняют друг друга, создавая знаковую символику мировидения. Опыт, таким образом, является предметом трансляции, осуществляемой с помощью естественного языка и языков культуры.

¹ Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проб лемы / Н.Д. Арутюнова. М.: Наука, 1976. 383 с.; Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1972.

² Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. УРСС. М., 2005.

³ Уайтхед, А.Н. Избранные работы по философии: пер. с англ./ А.Н. Уайтхед. М.: Прогресс, 1990.

Неслучайно для выявления принципов символической организации культуры исследователи прибегают к поиску универсалий, аналогичных существующим феноменам в языке¹. В результате раскрываются общие механизмы упорядочивания социокультурного опыта в естественном языке и в невербальных знаковых и символических системах. Способность человека отбирать и связывать друг с другом элементы непосредственного опыта приводит к формированию и упорядочиванию представлений на разных уровнях внутреннего мира: в сознании и подсознании. На основе представлений складываются внутренние концепты, организующие зафиксированные характеристики объекта или явления в некоторую структуру, или устойчивую совокупность этих характеристик. Когда эта совокупность приобретает внешнюю форму, устанавливается связь между этой формой и обозначаемым элементом реальности.

С точки зрения упорядочения опыта концепт можно понимать как систему представлений, влияющих на формирование понятия, которое является частью концепта. Концепт – динамическая единица познания, которая постоянно изменяется по мере накопления и упорядочения опыта. По мере развития концепта он находит новое вербальное воплощение в языке за счет семантики языковых единиц. Между концептом и лексемой нет изоморфизма или однозначного соответствия. Один концепт может быть выражен несколькими лексемами, в то же время одна и та же лексема в разных значениях может входить в сферу нескольких концептов. Например, лексема «*civil*», даже если ее переводить на русский язык одним и тем же словом «гражданский», манифестирует принадлежность к целому ряду концептов, что видно из таких противопоставлений, как *гражданская (невоенная) авиация, гражданское право (неуголовное), гражданский брак (нецерковный), вежливое поведение (негрубое)* и др. В то же время эти значения объединены центральным значением лексемы – относящийся к гражданам или к гражданству. Отсюда можно сделать следующий вывод: концепт «гражданин» в английском языковом опыте имеет ряд дистинктивных признаков, вытекающих из значений слова «*civil*».

Коллективный и индивидуальный опыт зафиксирован в фоновых знаниях, представляющих «готовые смыслы», которые культурное и языковое сообщество предлагает своим членам. Поэтому фоновые знания как вместилище опыта являются обобщением всех вышеизложенных аспектов манифестации и трансляции опыта. В этом смысле фоновые знания не являются строго систематизированными научными знаниями, так как содержат противоречия и стереотипы. Данный факт свидетельствует о том, что фоновые знания являются результатом упорядочения всей совокупности нашего опыта.

¹ Леви-Строс, К. Структурная антропология: пер. с фр. / К. Леви-Строс. М. Наука, 1985.

Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук: пер. с фр. / М. Фуко. СПб: А-cod : Талисман, 1994.

Под термином «фоновые знания» могут пониматься все наши знания о мире¹, либо культурно-специфические знания², являющиеся «основой языкового общения»³.

Так, Б. Хазлет, пытаясь типологизировать фоновые знания, делит их на четыре типа:

1. «Обыденные знания», или наивная картина мира;
2. Культурные знания, тесно связанные с ценностями родной культуры;
3. Знания о правилах взаимодействия в ситуации общения;
4. Лингвистические знания, входящие в языковую компетенцию⁴.

Эта типологизация в какой-то мере совпадает с тем, что представляет собой опыт как интерпретация разного рода информации, включающая набор ценностных ориентиров (см. определение опыта выше).

Предлагаемая нами концепция опыта, его приобретения и упорядочения, примиряет на первый взгляд непримиримые точки зрения на фоновые знания. С одной стороны, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров полагают, что фиксатором фоновых знаний является «лексический фон», определяемый ими как «совокупность знаний, которые относятся к предмету или явлению, обозначаемому словом»⁵. В соответствии с этой точкой зрения слово становится вместилищем всей страноведческой информации и выполняет кумулятивную функцию, что важно для нашей концепции упорядочения опыта.

С другой стороны, А. Н. Крюков в сущности не противоречит им, когда подчеркивает, что фоновые знания принадлежат невербальному уровню сознания, а значения слов являются единицей языкового уровня⁶, так как он рассматривает фоновые знания, отражающие иной опыт и иные способы его упорядочивания.

Пресуппозиции в нашей работе мы будем трактовать как свидетельства уместности, достоверности и эффективности изложения и восприятия опыта. Это определение также примиряет две противоположные точки зрения, о которых пишет С. Левинсон отмечающий, что многочисленные исследования в области прагматики привели к двоякому пониманию термина: с одной стороны, само высказывание содержит определенную пресуппозицию, а с другой стороны, реципиент, воспринимающий такое высказывание, имеет определенные пресуппозиции, позволяющие ему

¹ Gudykunst, W.B. *Communication with strangers: an approach to intercultural communication* / W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim. N.Y.: MC-Graw-Hill, 1997.

Scollon, R. *Intercultural Communication: a Discourse Approach* / R. Scollon, S. Wong Scollon. 2nd ed. Malden Mass: Blackwell, 2001.

² Верещагин, Е.М. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990.

³ Ахманова, О.С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет // *Вопросы языкознания*. 1977. №3

⁴ Haslett, B. *Communication, strategic action on context*. Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1987.

⁵ Верещагин, Е.М. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990.

⁶ Крюков, А.Н. *Фоновые знания и языковая коммуникация* / А.Н. Крюков // *Этнопсихоллингвистика* М.: Наука, 1988.

оценивать высказывание каким-то образом, например, как истинное или как ложное. С. Левинсон приводит в своей работе высказывание Г. Фреге «Кеплер умер в бедности», истинность или ложность которого невозможно определить, если не знать, кто такой Кеплер и как он жил¹.

В итоге выделяется два типа пресуппозиций: семантические и прагматические. Первые показывают логическую истинность высказывания и его непротиворечивость. Вторые описывают отношения между говорящим и степенью уместности высказывания в данном контексте.

С нашей точки зрения, в прагматическом аспекте можно говорить о том, что и автор высказывания, и реципиент исходят из определенных пресуппозиций. Каждый из них при этом может по-своему оценить степень уместности высказывания в силу индивидуального опыта.

В аспекте структуры языка пресуппозиции связаны с выбором лингвистических средств. Соответственно, в самом высказывании содержатся единицы, вызывающие те или иные пресуппозиции у реципиента (*presupposition-triggers*), отражающие его лингвистический и экстралингвистический опыт, например, определенность в описании объекта (определенный артикль в английском языке), глаголы, связанные с оценкой ситуации (сожалеть, удивляться и т.д.), глаголы, обозначающие начало, конец и продолжение действия, придаточные времени и условия и др.

В аспекте дискурсивного анализа пресуппозиции связаны с контекстом в самом широком понимании этого термина.

Ч. Филлмор доказывает, что знание о ситуации и воспоминания о личном опыте, используемые при интерпретации дискурса, имеют прямое отношение к лингвистике. Стратегия интерпретации оказывает влияние на выбор конкретных лингвистических форм и категорий, а кроме того, существуют определенные различия между языками в способах, какими языковой материал воспроизводит конкретные образы или опытные данные. «В любой момент дискурса интерпретатору должны быть известны сцены, образы или содержащиеся в памяти данные, которые, так сказать, активизируются в данный момент»².

С точки зрения когнитивистов, опыт упорядочивается в сознании в виде некоторых схем, которые организуют его в обобщенном виде. Схемы состоят из частей, или компонентов, представляющих целые комплексы сущностей, таких как люди, события, состояния. Отношения между ними могут быть каузальными, темпоральными, субъектно-объектными и т.п. Термин «схема» используется для обозначения когнитивных структур, которые фиксируют общие свойства данного типа объектов или событий, но не включают конкретные признаки, нерелевантные для отдельных типов. Схема – это абстракция, позволяющая включить объект или событие в

¹ Levinson, S. *Pragmatics* / S. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

² Филлмор, Ч. Основные проблемы лексической семантики: пер. с англ. / Ч. Дж. Филлмор // Зарубежная лингвистика. М. Прогресс, 1999.

определенную категорию. Именно абстрагируясь от частных признаков, схема открывает возможности для категоризации опыта. Такие схемы называют также структурами представления знаний и выделяют среди них фреймы (статичные схемы), скрипты и сценарии (динамичные схемы, представляющие последовательность событий).

У. Найссер трактует схему как главную когнитивную структуру восприятия, являющуюся частью полного перцептивного цикла. Он подчеркивает способность схемы быть модифицированной опытом, что открывает путь новой информации и приводит к дальнейшим изменениям схемы¹.

Схемы и сценарии могут определять и описывать, что является характерным или типичным в опыте, например, такие ситуации, как посещение театра, обед в ресторане и т.п. Именно эти концептуальные фреймы или сценарии, по мнению Т. Ван Дейка, организуют наше поведение и позволяют правильно интерпретировать поведение других людей, что проявляется в таких ситуациях, как расчеты чеками или покупки товаров в магазине.

Как справедливо указывает Дж. Юл, принадлежность к одной лингвокультурной общности и наличие схожего опыта у автора высказывания и реципиента значительно облегчает задачу понимания. Объявление «Сдаются квартиры» может быть правильно понято, только если тот, кто его читает, знает, что такое квартира, то есть имеет в сознании соответствующий фрейм (кухня, ванная, спальня и т.д.). Если же объявление выглядит так: «Сдаются квартиры. \$ 500», то надо быть представителем данной общности, чтобы понять, означает ли эта сумма 500 долларов в месяц или 500 долларов в год.

Дж. Юл также приводит следующий пример, иллюстрирующий исключительную важность фоновых знаний для понимания высказывания.

I stopped to get some groceries but there weren't any baskets left so by the time I arrived at the check-counter I must have looked like a juggler having a bad day.

Я заехала за продуктами, но свободных корзин не было, так что, когда я добралась до кассы, я выглядела как жонглер-неудачник (перевод наш – И.Ш.)

Для того, чтобы представить эту сцену и понять сравнение, реципиент должен представлять, что такое супермаркет, почему нужны корзины и в чем неудобство сложившейся ситуации.

Итак, фоновые знания позволяют коммуникантам передать не только информацию, выраженную словами, но и дополнительную информацию, выводимую в виде умозаключений реципиентом на основе текста, контекста и фоновых знаний².

¹ Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: пер. с англ. / У. Найссер. М.: Прогресс, 1981.

² Yule, G. Pragmatics / G. Yule. Oxford: Oxford University Press. 1996

Поставив перед собой непростую задачу, связанную с исследованием различных аспектов восприятия, присвоения, а также передачи лингвистического и экстралингвистического опыта, мы пришли к следующему выводу.

Как коллективный, так и индивидуальный опыт многогранен, передается и воспринимается как вербально, так и невербально, но в основном кумулятивно, что дает возможность обобщения, а, следовательно, упорядочения. Основной когнитивной структурой упорядочения опыта является схема, но насколько в схему укладываются естественные и искусственные, вербальные и невербальные способы упорядочения опыта, можно сказать только после их детального рассмотрения.

Список использованной литературы

1. Муравьев, А.Н. Философия и опыт: прошлое и настоящее. Теоретический журнал «Credo» 2003 (3) Режим электронного доступа: <http://credonew.ru/content/view/363/55/>
2. Кант, Э. Критика чистого разума.: пер. с нем.. / Э. Кант. М.: Мысль, 1994.
3. Кассирер, Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры: пер. с нем. // Проблемы человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988.
4. Книгин А.Н. Философские проблемы сознания / А.Н. Книгин. Томск: Изд-во ТГУ, 1999.
5. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка: пер. с англ./ Л. Ельмслев // Новое в лингвистике. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. Вып. 1
6. Гуссерль, Э. Логические исследования. Исследования по феноменологии и теории познания. / Э. Гуссерль М.: Дом интеллектуальной книги, 2011.
7. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного: пер. с нем. / Г.-Г. Гадамер. М.: Искусство, 1991.
8. Уфимцева, А.А., Азнаурова Э.С., Кубрякова Е.С., Телия, В.Н. Лингвистическая сущность и аспекты номинации.// Языковая номинация М.: Наука, 1977.
9. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. М.: Наука, 1976.
10. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1972.
11. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. УРСС. М., 2005.
12. Уайтхед, А.Н. Избранные работы по философии: пер. с англ. / А.Н. Уайтхед. М.: Прогресс, 1990.
13. Леви-Строс, К. Структурная антропология: пер. с фр / К. Леви-Строс. М. Наука, 1985.
14. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук: пер. с фр. / М. Фуко. СПб: А-сод: Талисман, 1994.
15. Gudykunst, W.B. Communication with strangers: an approach to intercultural communication / W.B. Gudykunst, Y.Y. Kim. N.Y.: MC-Graw-Hill, 1997.

16. Scollon, R. *Intercultural Communication: a Discourse Approach* / R. Scollon, S. Wong Scollon. 2nd ed. Malden Mass: Blackwell, 2001.
17. Верещагин, Е.М. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990.
18. Ахманова, О.С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет // *Вопросы языкознания*. 1977. №3
19. Haslett, B. *Communication, strategic action on context*. Hillsdale; N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1987.
20. Верещагин, Е.М. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного* / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990.
21. Крюков, А.Н. *Фоновые знания и языковая коммуникация* / А.Н. Крюков // *Этнопсихоллингвистика* М.: Наука, 1988.
22. Levinson, S. *Pragmatics* / S. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
23. Филлмор, Ч. *Основные проблемы лексической семантики: пер. с англ.* / Ч. Дж. Филлмор // *Зарубежная лингвистика*. М.: Прогресс, 1999.
24. Найссер, У. *Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: пер. с англ.* / У. Найссер. М. Прогресс, 1981.
25. Yule, G. *Pragmatics* / G. Yule. Oxford: Oxford University Press. 1996.

Раздел II

Подходы к анализу художественного дискурса

УДК 821.111

И.С. Идилова,
канд.пед.наук,
(Ряз.гос.ун-т им.С.А.Есенина)

Архитекстуальность сказки О. Уайльда

Статья посвящена исследованию интертекстуальности как одной из характеристик сказок О.Уайльда.

Рассматривая интересующую нас проблему, следует уточнить понятие интертекстуальности и попытаться показать, что архитекстуальность, как вид интертекстуальности, является имманентным свойством сказок О.Уайльда; а также ответить на вопросы о том, какие архитекстуальные вкрапления характеризуют исследуемые сказки и какого эффекта автор достигает с их помощью.

Исследование базируется на положении о том, что авторской сказке О. Уайльда присуща структурно-композиционная и содержательная многоплановость, которая создается эксплицитно или имплицитно благодаря включенным в нее другим текстам, стимулирующим интеллект читателя и вызывающим у него ассоциации, которые усложняют семантику сказки. Созданию многоплановости в немалой мере способствует интертекстуальность.

интертекстуальность, интертекстуальные отношения, уровни, архитекстуальность, фольклор, фольклорная сказка, авторская сказка, литературная сказка, мотив, сюжет, архитекстуальные черты, герой, ссылка

В современной филологии существуют различные подходы к определению *интертекстуальности*. Это ключевое для данного исследования понятие рассматривается нами как свойство, позволяющее изменить и уточнить смысл текста путем ссылки на другие тексты, на социально-культурные, исторические факты, явления или объекты.

Сказка О. Уайльда изобилует интертекстуальными вкраплениями: автор отсылает читателя к различным явлениям современной ему действительности, к библейским сюжетам (вспомним последний эпизод сказки “Счастливый принц”), к истории Древнего Египта (например, в той же сказке ласточка представляет, как увидит пирамиды, Нил, могучую Колонну Мемнона). Таким образом О. Уайльд формирует «вторичную» семантику текста, придавая ему новый, дополнительный смысл в соответствии с реализуемым коммуникативным намерением.

Ученые считают, что интертекстуальность присуща любому тексту, поскольку новые тексты не возникают на пустом месте, они основываются на

всем том, что было создано ранее, что существовало и существует; в них отражается личность автора, его жизненный опыт.

"Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем *на различных уровнях* в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры"¹.

Говоря о соприсутствии текстов, Ж. Женетт в книге "Палимпсесты" (1982) выделяет следующие уровни интертекстуальности:

паратекстуальность – взаимодействие текста с тем, что его окружает (с заголовком, с эпиграфом, сносками и т.д.);

метатекстуальность – имплицитно или эксплицитно обозначенное взаимодействие с суждениями и интерпретациями критиков и читателей;

гипертекстуальность (*интертекстуальность* в узком смысле слова) – взаимодействие с целым предшествующим текстом или с его отдельными фрагментами, цитатами, реминисценциями;

архитекстуальность – принадлежность текста к определенному жанру, «ссылка» на жанр;

"*геральдическую конструкцию*" – вторичную обработку текста, «отражение текста в самом себе» (пародия, бурлескная травестия, стилизация)².

Из пяти вышеназванных уровней межтекстовых связей *архитекстуальность* (в терминологии Ж. Женетта) представляет для нас наибольший интерес. Именно этот вид интертекстуальности помогает «высветить» в произведении черты, позволяющие определить его принадлежность к определенному жанру.

Поскольку нас интересует *архитекстуальность авторской сказки О. Уайльда*, уточним вначале, что же делает произведение а) *сказкой*; б) *сказкой авторской*, опираясь на выводы, к которым уже пришли исследователи сказочного жанра В.Я. Пропп, М. Н. Липовецкий, Н. Большова, С. Г. Лазутин, Д. Н. Медриш, О. Н. Гронская и др.

Вышеупомянутые ученые единодушны во мнении, что «прародителем» любой сказки является сказка фольклорная, которую можно считать тем «*архитекстом*», черты которого «перекочевали» в литературную и, позже, авторскую сказку.

Фольклорная сказка, в свою очередь, «выросла» из мифа, который постепенно утратил свою историчность, достоверность и сакральность; однако сохранила все три общефольклорных признака – *устность, коллективность и анонимность*. Возникла потребность в эпическом обобщении действительности – и фольклорная сказка была призвана реализовать эту потребность.

¹ Barthes R. Texte//Encyclopedia universalis Vol. 15. P., 1973, p.78 (Цит. по Антология "Семиотика" - М.: "Академический Проект", 2001. - С. 36-37).

² Genette G. Palimpsestes: La litterature au second degre. - P., 1982. - 467 p. (Цит. по Ильин И.П. Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм) - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://culture.niv.ru/doc/culture/ilyin/index.htm>

По мнению известного исследователя фольклора В.Я. Проппа, сказка характеризуется преобладанием вымысла над реалистичным изображением окружающей действительности. Описываемые в ней события и герои необычны и неправдоподобны¹.

В процессе жанровой эволюции сформировались сказочные архигерои, кочевавшие из сказки в сказку (Иван-царевич, Баба-Яга) и ставшие символами человеческих ценностей, либо, напротив, антиценностей (Илья Муромец – символ отваги, патриотизма, мощи богатырской; Кощей Бессмертный – символ вечного зла).

Время и место действия в фольклорной сказке часто неясны, либо являются вымыслом («Долго ли, коротко ли, - отправился Иван Царевич в тридевятое царство, в тридесятое государство»). Однако иногда мы встречаем исключения – география действия в сказке может быть обозначена более точно: в Киевской Руси, в «славном городе Муроме» и др.

Сказители хранили в памяти сказочные сюжеты. Исполняя сказку, они восстанавливали конструктивные элементы текста — сказочные мотивы (поиск невесты, защита родной земли от врага, антагонизм барина и слуги, попа и крестьянина, бедных и богатых, путешествие по диковинным местам и др.), оформляли их стилистически, наполняя сказочными клише, эпитетами, «общими местами». Клишированию подверглись описания различных действий (путешествие богатыря на коне богатырском), места действия («далеко ли, близко ли», «на реке Смородине», «в чистом поле», «в Тридевятом царстве, в тридесятом государстве»), портреты героев сказки («Василиса-краса, длинная коса») и пр.

Сказка обрела так называемые сказочные архиформулы - постоянные элементы, формирующие поэтику сказки: сказочные зачины («Жили-были...», «В некотором царстве, в некотором государстве...»); срединные формулы («Рано ли, поздно ли...», «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается»); сказочный финал («Сказка — ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок»).

Вошли в обиход сказочные архиепитеты («мост калиновый», «путь-дорога дальняя», «красна девица», «добрый молодец», «меч богатырский»), привносящие в текст национально-культурный сказочный колорит.

Созданию особой поэтики сказки служат многочисленные повторы: повторяются эпитеты, грамматические структуры, целые эпизоды, фрагменты текста (три поединка со Змеем Горынычем, три появления Сивки-бурки и др.); нередко встречаются формульные диалоги («Далеко ли путь-дорогу держишь? – К Кощею Бессмертному, Царевича от беды спасать»).

Рассказчики фольклорной сказки не могли помнить все мельчайшие детали сюжета наизусть. Поэтому одна и та же сказка, изложенная в разное время, либо различными людьми могла обретать особый колорит за счет разного сочетания ее конструктивных элементов. Возникло множество

¹ Пропп В.Я. Русская сказка (Собрание трудов В. Я. Проппа.). Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. — Издательство "Лабиринт", М., 2000. — 416 с.

равноправных вариантов текста фольклорной сказки, ни один из которых нельзя было считать основным. Поэтому сегодня ученые–фольклористы говорят об *авантексте* (основной форме существования фольклорного текста), который в аспекте исследуемой нами проблемы является *архитекстом фольклорной сказки*.

Таким образом, эволюция фольклорной сказки привела к появлению и закреплению за жанром следующих *архитекстуальных черт*:

- 1) устность;
- 2) коллективность;
- 3) анонимность;
- 4) наличие авантекста и вариантов;
- 5) эпическое обобщение;
- 6) опора на вымысел;
- 7) бытование символических сказочных героев/образов;
- 8) использование сказочных мотивов (мотив понимается как простейшая повествовательная художественная единица; например, притеснение сироты, победа добра над злом);
- 9) отсутствие (неясность) географической приуроченности;
- 10) отсутствие (неясность) темпоральной приуроченности;
- 11) использование сказочных лингво-стилистических элементов:
 - формул – фраз (зачин, срединные формулы, концовка);
 - клишированное описание действия,
 - клишированное описание места действия,
 - клишированное описание портретов/образов;
 - формульные диалоги;
 - повторы эпизодов.

Изначально существовавшая исключительно в устном народном творчестве, в фольклорной традиции, сказка постепенно «перекочевывает» в литературу: пересказанная и изложенная в *письменной форме*, сказка сохраняет архитекстуальные черты, в то же время приобретает новые, «обрастает» новыми деталями, отчасти изменяет свои свойства.

Вышеупомянутый исследователь сказочной прозы, В.Я. Пропп утверждал, что жанр литературной сказки развивался не только путем заимствования черт и характеристик фольклорной сказки, но и, что еще более важно, путем преодоления характерного для фольклорной сказки отношения к действительности.

Под *литературной сказкой* мы понимаем произведение эпического сказочного жанра, являющееся письменным изложением авантекста фольклорной сказки с точным сохранением конструктивных элементов и деталей, с обеспечением языковой и стилистической упорядоченности сказки, без привнесения в нее авторского вымысла или интерпретации.

Литературная сказка не тождественна сказке авторской, хотя иногда грань между ними трудноразличима. Это различие, на наш взгляд, определяется тем, что архитекстуальность у каждого из двух типов сказки

своя. Как следует из приведенных выше слов В. Я. Проппа, архитектуральность литературной сказки в своей эволюции опиралась не только на заимствования, но и на фиксацию меняющегося взгляда на мир. В авторской сказке эпическое обобщение действительности отражает авторский взгляд на явления и события, что зачастую приводит к эффекту обманутого ожидания. Например, в сказках «Соловей и Роза» (“The Nightingale and the Rose”), «Преданный друг» (“The Devoted Friend”), «Счастливый Принц» (“The Happy Prince”) главные герои приносят себя в жертву ради других, хотя по канонам архитектуральности сказки следует ожидать счастливого конца.

Литературная и авторская сказки опираются в большей или меньшей мере на народную сказку. Но если в литературной сказке происходит упорядочивание элементов разных уровней (сюжета, мотивов, образов, лингвистических повторов, сказочных клише и пр.), то авторская сказка не имеет такой задачи. Она развивается в соответствии с замыслом автора и опирается на стилизацию и на интерпретацию характеристик фольклорной сказки.

Сравнивая фольклорную сказку и сказку О. Уайльда, можно определить, какие *архитектуральные* черты их *объединяют*, а какие являются *только характеристиками авторской сказки*.

О печальной истории взаимоотношений двух «друзей», Маленького Ганса и Мельника, рассказано в сказке «Преданный друг». Сказка имеет сложную композицию: повествование о Гансе и Мельнике «обрамлено» эпизодами из жизни других сказочных героев – Крысы, Утки, Коноплянки, и является «сюжетом в сюжете». Основная история представлена от лица Коноплянки, которая, отождествляясь с автором, не только излагает факты из жизни героев, но и выражает свое отношение к ним и к событиям в сказке.

Упомянутые черты авторской сказки – сложность композиции и нелинейность сюжета, многочисленные герои и авторское повествование о событиях их жизни – *эпическое обобщение* – указывают на принадлежность этого произведения к эпическому жанру, разновидностью которого является авторская сказка.

В сказке «Молодой король» (“The Young King”) мы узнаем о событиях из жизни незаконнорожденного принца, который провел детство в семье бедного пастуха. Он становится королем и поселяется в прекрасном дворце, где каждая вещь дарит ему эстетическое наслаждение. В своих снах он встречается со Смертью и Корыстью, Нищетой и Грехом, неграми-ныряльщиками, рабами на галерах и другими бедными и обездоленными персонажами. Представив *несколько эпизодов* из жизни главного героя, в которых задействованы *вымышленные герои*, автор реализует свой замысел: он приводит читателя к выводу о том, что мир зиждется на внутренней красоте, на красоте душевной, которая превышает все, которая способна творить чудеса. Такое обобщение действительности, опирающееся на вымысел, проникнуто, в то же время, индивидуальными эстетическими воззрениями автора, его видением мира.

Подобно фольклорным сказкам, все сказки О.Уайльда населены *вымышленными персонажами* (Тростник, Великан, Крыса, Утка, Коноплянка, Соловей, Ласточка, Великан, Дуб, Мороз, Северный Ветер и др.), которым зачастую свойственны человеческие характеристики: Ласточка - добрая, Соловей – готов принести себя в жертву, и т.д. Многие герои сказок О. Уайльда *архитекстуальны*: как в фольклорной сказке, они *одномерны* и *неизменны* – не приобретают новых черт с развитием событий. Более того, часто они *символичны*: Соловей вызывает ассоциации с романтическими отношениями, Северный Ветер – с одиночеством и тоской, Роза напоминает о чувстве влюбленности и красоте.

Однако другие герои авторской сказки О.Уайльда *«психологичны»* и *многогранны*, что отличает ее от сказки фольклорной, населенной персонажами - символами. Эгоистичный Великан в начале сказки «Великан-эгоист» (“The Selfish Giant”) себя «любил больше всех». В саду он «построил вокруг высокий забор, и повесил табличку: "Посторонним вход запрещен". ... А детям стало негде играть». Однако мы наблюдаем развитие характера главного героя:

“One morning the Giant was lying awake in bed when he heard some lovely music. ... It was really only a little linnet singing outside his window, but it was so long since he had heard a bird sing in his garden that it seemed to him to be the most beautiful music in the world. And the Giant's heart melted as he looked out. ... He was really very sorry for what he had done”.

(Oscar Wilde, “The Selfish Giant”)

Вышеприведенный пример свидетельствует о том, что архигерои авторской сказки могут отличаться от архигероев сказки фольклорной психологичностью, способностью чувствовать, а также изменять свои черты, преображаться под воздействием событий.

Мотив внутренней красоты, которая спасает мир, объединяет многие сказки автора и является архимотивом его творчества. В сказке «Молодой король», например, чудесные превращения происходят под воздействием душевной красоты главного героя, непременной составляющей которой является вера в бога:

“And the young King bowed his head again, and prayed, and when he had finished his prayer he rose up, and turning round he looked at them sadly.

And lo! through the painted windows came the sunlight streaming upon him, and the sunbeams wove round him a tissued robe that was fairer than the robe that had been fashioned for his pleasure. The dead staff blossomed, and bare lilies that were whiter than pearls. The dry thorn blossomed, and bare roses that were redder than rubies. Whiter than fine pearls were the lilies, and their stems were of bright silver. Redder than male rubies were the roses, and their leaves were of beaten gold” (Oscar Wilde. “The Young King”).

Такие архичерты, как *отсутствие (неясность) географической и территориальной приуроченности* сюжета также характерны для авторской сказки О.Уайльда. В сказке «Соловей и роза» действие развивается в саду и в доме Профессора, в сказке «Великан-эгоист» - не выходит за пределы «красивого сада». Не понятно, в какое время и в какой стране локализовано действие в сказке «Молодой король»: вслед за персонажами читатель

оказывается в Большом Дворцовом Зале, в его окрестностях, - никак иначе география событий не обозначена. Однако некоторую информацию о временной и пространственной локализации сюжета мы получаем на имплицитном уровне. Используя фразы «художник из Римини», который «так и не закончив роспись в Соборе»; картина, «только что присланная из Венеции»; а также мотивы отравления юной Принцессы «молниеносным итальянским ядом», незаконного рождения ребенка от странствующего художника и др., автор намекает на нравы высшего общества в средневековой Европе.

Архитекстуальность сказки О. Уайльда зависит не от лингвистических, а от прагматических особенностей. Автор практически не использует фольклорных архиформул (зачинов, срединных формул, концовок) или клише. Вместо этого он создает собственные диалоги по модели фольклорной сказки и сказочные клише, которые кочуют в его творчестве из сказки в сказку и являются архичертой его собственного авторского стиля.

Архитекстуальность сказок О. Уайльда проявляется в частом использовании повторов на различных уровнях. Однако О. Уайльд почти никогда не делает лингвистических повторов, чаще в его сказках встречаются повторы образов, эпизодов и парафраз. Три раза Соловей просит Розовой Куст дать ему алую розу; три раза прижимается он к Розовому Кусту, пытаясь обогреть его кровью (О. Уайльд, «Соловей и роза»). Три сна увидел Молодой Король, прежде чем понял, что внешняя красота не много значит. В третьем сне диалог между Смертью и Корыстью построен на повторении отдельных реплик:

'Nay,' answered Death, 'but till thou hast given me a grain of corn I will not go.'

'I will not give thee anything,' said Avarice.

(Oscar Wilde, "The Young King")

Несколько раз обращается автор к описанию чудесного сада Великана, в котором играют дети, заставляя читателя восхищаться прекрасным вновь и вновь:

"It was a large lovely garden, with soft green grass. Here and there over the grass stood beautiful flowers like stars, and there were twelve peach-trees that in the spring-time broke out into delicate blossoms of pink and pearl, and in the autumn bore rich fruit."

"... the Giant playing with the children in the most beautiful garden they had ever seen."

"It certainly was a marvellous sight. In the farthest corner of the garden was a tree quite covered with lovely white blossoms. Its branches were all golden, and silver fruit hung down from them ... " (Oscar Wilde, "The Selfish Giant").

Наряду с архитектуральными чертами, авторскую сказку О. Уайльда отличают черты индивидуального стиля писателя, она окрашена его личным опытом, особым, только ему самому свойственным восприятием окружающего мира, которое, в свою очередь, сложилось в результате полученного им блестящего образования (Тринити-колледж (1871—1874), Оксфорд (1874 - 1878)), а также под воздействием известных деятелей искусствования и культуры Англии XIX века (Джона Рёскина, Уолтера Патера (Пейтера) и яркого художника и поэта Данте Габриэля Россетти).

Высокая образованность, широкий кругозор и многогранность личности автора, а также теория эстетизма, которой он придерживался, нашли выражение в многочисленных интертекстуальных (гипертекстуальных в терминологии Ж. Женетта) вкраплениях, сыгравших свою роль в формировании вторичной семантики сказки О. Уайльда. Адонис¹, Эндимион², смеющийся Нарцисс³ – вот некоторые из аллюзивных имен собственных, отсылающих нас к греческой мифологии и создающие атмосферу эстетизма в сказках автора. Аллюзии на библейские сюжеты и библейских героев используются автором практически во всех сказках, обещая за добрые поступки вознаграждение на небесах:

"“Bring me the two most precious things in the city," said God to one of His Angels; and the Angel brought Him the leaden heart and the dead bird.

"You have rightly chosen," said God, "for in my garden of Paradise this little bird shall sing for evermore, and in my city of gold the Happy Prince shall praise me.”

(Oscar Wilde, “The Happy Prince”)

And the child smiled on the Giant, and said to him, "You let me play once in your garden, to-day you shall come with me to my garden, which is Paradise."

And when the children ran in that afternoon, they found the Giant lying dead under the tree, all covered with white blossoms.”

(Oscar Wilde, “The Selfish Giant”)

В сказках О. Уайльд противопоставляет внешней красоте красоту внутреннюю, которая является синонимом доброты, выражающейся в поступке, часто основанном на жертвенности. Нарушая архитектуральность сказки, жертвенность у О. Уайльда может оказаться напрасной, самоотверженный поступок - никак не влияет на жизнь, не имеет практической ценности, но разрушает внешнюю красоту.

Примеры находим в сказках “Соловей и Роза” (Соловей пожертвовал жизнью, чтобы напоить своей кровью розу, но роза не произвела никакого впечатления на профессорскую дочь, и Студент, ради счастья которого принес свою жертву Соловей, бросил розу под колеса телеги), “Преданный друг” (поступки Ганса), “Счастливый Принц” (статуя Принца, проникшись жалостью к нищим, отдает все украшающие ее драгоценные камни, даже те, которые вставлены в глаза, и становится уродливой. Городские власти ее отправляют на переплавку).

Исходя из проведенного нами исследования, *архитекстуальными чертами авторской сказки О. Уайльда* являются:

1. письменная форма изложения;
2. индивидуальное авторство;
3. отсутствие вариантов;

1 Адонис - в греческой мифологии юноша, который славился своей красотой: в него влюбляется богиня любви Афродита. Был пастухом и охотником на зайцев.

2 Эндимион - в греческой мифологии знаменитый своей красотой юноша (пастух или охотник)

3 Нарцисс - в греческой мифологии прекрасный юноша. Однажды, возвращаясь с охоты, Нарцисс заглянул в незамутнённый источник и, увидев в воде собственное отражение, влюбился в него. От этой любви он и умер.

4. эпическое обобщение;
5. опора на вымысел;
6. бытование психологичных сказочных героев/образов;
7. использование сказочных мотивов;
8. отсутствие (неясность) географической приуроченности;
9. отсутствие (неясность) темпоральной приуроченности;
10. использование сказочных лингво-стилистических элементов:
 - авторские клише для описания портретов /образов;
 - повторы эпизодов;
11. индивидуальный стиль автора;
12. интертекстуальные вкрапления, «ссылающиеся» на личный опыт и мировоззрение автора.

В авторской сказке О. Уайльд реализует свою потребность в эпическом обобщении, в создании архетипа, который, однако, отличается от архетипа фольклорной сказки.

В сравнении со сказкой литературной архитектсуальность авторской сказки О. Уайльда несколько снижена. Это связано с реализацией авторского замысла и с проявлением в ней индивидуальных авторских черт. Архитекстуальность часто проявляется как контраст, порождая эффект обманутого ожидания.

Список использованной литературы

1. Антология "Семиотика" - М.: "Академический Проект", 2001. - С. 36-37).
2. Барт Р. Смерть автора // Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – С. 384-390.
3. Бахтин М. М. Эпос и роман. (О методологии исследования романа) // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. лит-ра, 1975. – С. 447-483.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Прим. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
5. Большакова Н.Н. Игровая поэтика в литературных сказках Михаэля Энде: дис. ...канд. филол. наук./ Н.Н. Большакова. – Смоленск, 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nest.udm.net/unter/nes/spiel.htm>. (дата обращения: 06.07.2009).
6. Гронская О. Н. Лексические маркеры фантастического в сказочных текстах (особенности семантики и прагматики) // Studia Linguistica – Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. – СПб.: Тригон, 1999. – С. 37-46.
7. Ильин И.П. Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://culture.niv.ru/doc/culture/ilyin/index.htm>
8. Лазутин С. Г. Поэтика русского фольклора: Учеб. пособие для филол. фак-ов ун-тов. – М.: Высшая школа, 1981. – 221 с.
9. Липовецкий М. Н. Поэтика литературной сказки (На материале русской литературы 1920 – 1980-х годов). – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 184 с.
10. Липовецкий М. Н. Русский постмодернизм (Очерки исторической поэтики): Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1997. – 317 с

11. Медриш Д. Н. Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1980. – 295 с.
12. Михайлова Е.В. Интертекстуальность в научном дискурсе: На материале статей : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Е.В. Михайлова. – Волгоград, 1999. – 205 с.
13. Пропп В. Я. Русская сказка (Собрание трудов В. Я. Проппа.). Научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. — Издательство "Лабиринт", М., 2000. — 416 с.
14. Barthes R. Texte//Encyclopedia universalis Vol. 15. P., 1973, p.78
15. Genette G. Palimpsestes: La litterature au second degre. - P., 1982. - 467 p.

Список литературных источников

1. Уайльд, О. Счастливый принц // Оскар Уайльд. Сказки, рассказы. М.: Художественная литература, 1993 г. – 304 с.
2. Уайльд, О. Соловей и роза // Оскар Уайльд. Сказки, рассказы. М.: Художественная литература, 1993 г. – 304 с.
3. Уайльд, О. Великан-эгоист // Оскар Уайльд. Сказки, рассказы. М.: Художественная литература, 1993 г. – 304 с.
4. Уайльд, О. Преданный друг // Оскар Уайльд. Сказки, рассказы. М.: Художественная литература, 1993 г. – 304 с.
5. Уайльд, О. Молодой король // Оскар Уайльд. Сказки, рассказы. М.: Художественная литература, 1993 г. – 304 с.
6. A short story by Oscar Wilde. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.readbookonline.net/books/Wilde/107/>

Камертон (подход к поэтическому переводу на примере «Ворона» Эдгара По)

Эдгар По строго следовал изобретенным им самим принципам стихосложения, поскольку был убежден, что открыл миру путь к Красоте – единственной цели творчества.

«Непереводимо» - приговор, который кружит над «Вороном», - одним из самых совершенных произведений мировой поэзии. В статье теоретически и практически доказывается, что возможно, следуя неукоснительно принципам, которых придерживался Эдгар По, сохранить легкость общения между автором и читателем, но уже в другой культуре.

Все это может случиться, если «камертоном» отношений становится язык перевода и поэтическая культура, в которой он существует.

камертон, поэтический принцип, сдержанность, гармония, рефрен, эмоциональный посыл, культурный фон

В.В.Левик, мой учитель, на вопрос, почему он не пишет собственных стихов, отвечал, что его больше привлекает перспектива сразиться с гигантом, то есть поэтом, чье творчество является достоянием мировой культуры. Поле битвы В.В.Левик считал переводимое произведение, а уж свидетельством победы или поражения был текст перевода, принятый или отвергнутый читателем, говорящим на другом языке и живущим в другой культурной среде.

Позицию В.В.Левика разделяет большинство переводчиков-профессионалов. Подтверждение этому я получил в прекрасной книге «Эдгар Аллан По. Ворон», изданной в серии «Литературные памятники»¹. В своей статье «“Ворон” Эдгара По: в поисках русского ответа» составитель альманаха В.И.Чердниченко пытается сформулировать сверхзадачу стотридцатилетней эпохи отечественных переводов «Ворона»: создание адекватного русского ОТВЕТА на американский ВЫЗОВ².

Дело даже не в том, что В.И.Чердниченко утверждает, что «русский ОТВЕТ на американский ВЫЗОВ 1845 г. еще не состоялся, а в том, что у переводчика, несмотря на укоренившуюся традицию, нет задачи (не говоря уже о сверхзадаче) кому-то на что-то отвечать. Переводчик – это профессионал-ремесленник. Задача его ремесла – облегчить доступ произведения иной культуры к читателю, не владеющему языком. Он должен сделать это так, чтобы читатель получил от чтения перевода эстетическое впечатление, адекватное тому, какое носитель языка и культуры получает от чтения оригинала. (Вопросы социосемиотики в данной статье не рассматриваются.) Однако, если допустить, что ответ в русле рассуждений

¹ «Эдгар Аллан По. Ворон». Составитель – В.И.Чердниченко. Российская Академия наук. Литературные памятники. М.: Наука, 2009. – 400 с.

² Там же, с. 361-362.

В.И.Чередниченко возможен, то за ним последуют еще и еще ответы. Более того, стотридцатилетняя традиция переводов «Ворона» - тоже своеобразный, но достойный ОТВЕТ американскому ВЫЗОВУ в парадигме вопрос-ответ. Именно эта подводная часть айсберга и делает возможным утверждать, каждый раз по-новому, величие переводимого произведения.

Но попробовать создать перевод, руководствуясь правилами Э.По, можно и нужно. Повторю – не сражаться, а сотрудничать в рамках определенных корпоративных правил.

Э.По строго следовал изобретенным им самим принципам стихосложения, поскольку был убежден, что открыл миру путь к красоте - единственной цели творчества. Если рассматривать значения термина «принцип», то, по крайней мере, два из них: 1) основополагающая теория, лежащая в основе некоей области знания либо академической дисциплины; и 2) система взаимосвязанных действий, лежащая в основе функционирования механизма; - подходят к интерпретации теории Э.По, изложенной им самим в двух его статьях – “The Philosophy of Composition” (1846) и “The Poetic Principle”(1848). Второе значение ближе к замыслу Э.По, реализованному в этих двух статьях, так как, согласно словарю “Oxford Advanced Learner’s Dictionary” в этом значении слово “principle” употребляется только в единственном числе.

Важно отметить тот факт, что обе статьи были написаны после того, как Э.По написал программные стихотворения, в которых он воплотил свою теорию на практике (“*Al Aaraaf*”, “*To Helen*”, “*Raven*” и “*Annabel Lee*”). Формулируя свое отношение к поэзии, Э.По писал: «Я считаю, что Красота – и в значение этого слова я включаю Совершенство (“using the word as inclusive of the Sublime”) – я считаю, что Красота есть сфера, в которой и только в которой может существовать поэзия, потому что в искусстве мы наблюдаем одно незыблемое правило: следствия должны напрямую соответствовать причинам и вытекать из них»¹ (перевод мой – Я.К.).

Отсюда берет начало вечный поиск божественного наслаждения (supernal loveliness), достижение которого Э.По считал невозможным.

Правила стихосложения, выдвинутые Э.По, известны, и не было бы никакой надобности говорить о них, если бы не ...

Задача статьи, какой она видится мне, - раскрыть то, что стоит за многоточием. Теоретические статьи Э.По написаны ясно и доступно. Но это только на первый взгляд. Даже в самом названии статьи “The Poetic Principle” кроется какая-то двусмысленность, какая-то недоговоренность. Ощущается, что речь может идти либо о том, как создаются стихи, либо о том, что они собой представляют, независимо от того, кем они написаны, либо о том и другом вместе. По замечанию Э.Уилсона, «никто лучше Э. По не понимал, что и в прозе, и в поэзии важно не то, что писатель говорит, а что читатель

¹ E.Poe. The Poetic Principle.-In: The Works of Edgar Allan Poe. Vol. V. Middlesex: The Echo Library, 2007, p.77.

чувствует; никто не понимал так, как Э.По, что самая глубокая психологическая правда может быть выражена через фантасмагорию¹.

Однако невозможно выразить в одной статье, что кроется в подтексте теоретических произведений Э.По. Поэтому статья посвящается только одному принципу, которого Э.По никогда не называл, но который всегда присутствует в его поэзии, - принципу Камертона. О камертоне упоминает Р.Э.Спиллер², который утверждает, что из трех ипостасей души (*чистый разум, вкус и нравственность*) Э.По делал акцент на *вкусе* как камертоне, определяющем, насколько стих соответствует идеалу красоты. В первой триаде камертон звучит в согласии со струнами сердца ангела Израфеля из стихотворения “Al Aagaaf”, в котором Э.По провозглашает не только Воскресение, но и желание поэта воспеть идеальный эмоциональный опыт, противопоставляя его земному. По мере формирования его поэтического кредо, камертоном для поэта становится Гармония, которая отражается в музыкальной симметрии стихотворения “To Helen”. Соответственно, вторая триада, с объединяющим камертоном в центре, звучит как «*Вкус - Гармония - Красота*». И наконец, Э.По осуществляет окончательную редакцию своего творческого кредо: *Красота – Сдержанность – Гармония*, где *Сдержанность*, или *Дисциплина (Restraint)* является условием существования гармонии и красоты. Этот третий камертон звучит как вечное единство эмоционального и повседневного материального опыта, подчеркивая, что человек создан Богом по образу Его и подобию. Монументальность и легкость стихотворений «Ворон», «Аннабель Ли», «Улалюм» - тому свидетельство. Эти произведения – идеальные образцы сложной архитектуры храма поэзии. Они - музыка в камне, звучащая согласно камертону «дисциплины» (restraint), регулирующему гармонию и красоту.

Еще один камертон – *сумеречное состояние души*, где-то на грани между явью и сном, когда чувства раскрепощены и когда невероятное становится (либо кажется) вероятным. Такое состояние становится нормой существования поэта. Ничто нельзя удержать - даже на очень короткий срок. Неопределенность, по Эдгару По, – это составляющая истинной музыкальной экспрессивности в поэзии. Именно благодаря неопределенности возникает глубинный смысл и духовный эффект (“a suggestive indefiniteness of vague and therefore spiritual effect”)³. Впервые Эдгар По описывает это состояние в стихотворении “A Dream within a Dream”. Приведу его в оригинале и в моем переводе.

<u>A Dream Within a Dream</u>	<u>Сон во сне</u>
Take this kiss upon the brow! And, in parting from you now, Thus much let me avow-	Лоб подставь для поцелуя! Я прощаюсь. И, волнуясь, Вспомнил, как в минуту злую

¹ Wilson, Edmund. The Shores of Light. Boston: Northeastern University press, 1985, p.190. - 814 pp.

² R.E.Spiller. The Cycle of American Literature. N.Y.: A Mentor Book, 1957, p.65. - 240 pp.

³ Цит. по: Wilson, Edmund. Axel's Castle. A study in the Imaginative Literature of 1870-1930. N.Y.-L.: W.W.Norton & Company, 1984, p.12 – 319 pp.

<p>You are not wrong, who deem That my days have been a dream; Yet if hope has flown away In a night, or in a day, In a vision, or in none, Is it therefore the less gone? All that we see or seem Is but a dream within a dream.</p> <p>I stand amid the roar Of a surf-tormented shore, And I hold within my hand Grains of the golden sand- How few! yet how they creep Through my fingers to the deep, While I weep- while I weep! O God! can I not grasp Them with a tighter clasp? O God! can I not save One from the pitiless wave? Is all that we see or seem But a dream within a dream?</p>	<p>Ты, мой друг, сказала мне: «Дни твои прошли во сне». Да, Надежда улетела. День ли, ночь... - Не в этом дело. Виденье или виденье – Все причина для сомнений. Ложь и правда наравне... <i>Все</i> лишь только сон во сне.</p> <p>Я стою, а подо мною Изуродован волною Берег. А моя рука Держит горсточку песка. И песчинки так стремятся, Эти вечные скитальцы, Просочиться через пальцы... А я плачу, плачу, плачу... Не пошлет ли Бог удачу? Как спастись от глубины, От безжалостной волны?! Ложь и правда наравне, <i>Все</i> лишь только сон во сне.</p>
---	--

Итак, реальность – не более чем сон, идеализм, доведенный до крайности.

Как видно из изложенных выше рассуждений, звучание каждого камертона отражено в каком-то стихе, являющемся для творчества Э.По программным. И все программные стихотворения, в свою очередь, отражаются в «Вороне».

Проверяя правильность своего решения, переводчик должен обладать абсолютным слухом. Это обстоятельство становится исключительно важным, когда он набирается «окаянства», чтобы переводить “The Raven”, а «Бог окаянству моему терпит», как писали чиновные люди в 17 веке, завершая письмо признанием своей греховности.

В первых же строках «Ворона» камертон «состояние» определяет общую тональность повествования. Можно предположить, что он же дает читателю, да и переводчику, опирающемуся на фоновые знания, возможность судить о том, что это была за книга (‘volume of forgotten lore’), в котором пытался разобраться лирический герой. Известно, что ремесло переводчика сродни актерскому: актеру необходимо знать род занятий и интересов своего героя. Читая программное стихотворение Э.По “To Helen”, убеждаешься в том, что Э.По придерживался взглядов гностиков, для которых одной из философских основ было учение Платона. «Состояние», предполагающее идеальное чувство, лишённое плотской составляющей, было навеяно поэту многотомным произведением Платона «Диалоги». Мне могут возразить, что для такого предположения слишком мало оснований. Однако В.И.Чередниченко и редакционная коллегия книги «Эдгар По. Ворон» тоже сочли возможным утверждать, что Э.По был вдохновлен на свой труд общечеловеческой традицией: «Картина мира в ‘Вороне’ при всем

своем своеобразии была в известной степени predetermined выбором фабулы - визит дикой птицы к человеку и установление контакта между ними. (...) сходная фабула легла в основу 'Оды к сове' китайского поэта Цзя И, творившего во II в. до н.э.»¹ Рассуждения В.И.Чередниченко, безусловно, интересны. Хотя рискованно сопоставлять «Ворона» с произведениями, о существовании которых Э.По знать не мог, сам ход анализа и его выводы заслуживают самого пристального внимания.

Позволю себе сделать несколько иное предположение. Образ птицы, (зло)вещей и злонамеренной, мог быть навеян поэту книгой, которую он не мог не знать – Библией. Один из псалмов царя Давида - псалом 102 в версии Authorized King James Bible ("... *I am a pelican of the wilderness: I am like an owl of the desert. I watch, and I am as a sparrow alone upon the house top*") - содержит образы разных птиц: совы, пеликана, воробья. Церковно-славянская версия этого псалма (в русской нумерации - 101) звучит следующим образом: «Омуподобихс/< не/<сыти пустынный, быхъ іакw нотный вранъ на нырити. Бдхъ, и быхъ іакw птица wсоб/<та/<с/< на здh»». «»

Интересен тот факт, что в церковно-славянском переводе упоминаются «неясыть ... вран ...птица». Дабы не погрешить против истины, переводчик использовал обобщающую номинацию «птица», а также название птицы (неясыть), которое в Древней Руси могло обозначать птиц разных пород, в частности, пеликана, ворона, филина, совы, ястреба². Тот, кто переводил этот псалом на церковно-славянский, понимал, что русскому читателю слово «пеликан» ничего не скажет, и заменил его словом «вран», то есть «ворон». Правда, об этом Э.По тоже знать не мог, но совпадение весьма знаменательно.

Перевод псалма 101 на церковно-славянский язык наводит на размышления о том, что, меняя чуждого для русской культуры пеликана на знакомый русскому читателю образ ворона, несущий ярко выраженную коннотацию, обусловленную не только мифами и символами, но идущим от них повседневным суеверием, переводчик дает нам понять, как следует поступать в соответствии с теорией лингвистической относительности, когда возникают сомнения в переводимости поэтического произведения. Отсюда и коллокация - вранъ на нырити, то есть ворон на развалинах. Мало ли было развалин на Руси, страдавшей от набегов и пожаров!

«Непереводимо» – приговор, который кружит над «Вороном», одним из самых совершенных произведений мировой поэзии. С этим приговором соглашаются переводчики, - даже те, которые переводили «Ворона» и те, которые собираются его переводить. Принципы, предложенные Э.По, «гипнотизируют» переводчиков, которые понимают, что принципам должно

¹ В.И.Чередниченко. «Ворон» Эдгара По: мир как вопрос.- В кн.: «Эдгар Аллан По. Ворон». Российская Академия наук. Литературные памятники. М.: Наука, 2009, с.148.

² Википедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%8F%D1%81%D1%8B%D1%82%D0%B8>.

следовать, а с другой стороны, знают, что это сделать практически невозможно.

И все-таки, создавшаяся ситуация далеко не безнадежна. Перевод Э.По зависит от еще одного камертона. Речь о нем возникает сразу же, как только ваш собеседник узнает, что вами переведен «Ворон». Вопрос неизбежно касается *рефрена*, который, по замыслу поэта, должен был свидетельствовать о невозможной утрате. Лаура, Беатриче, Линор, а в дальнейшем и Аннабель Ли... От средневековья в вечность. Такой же аккорд, но в несколько иной музыкальной нотации, звучит в «Вороне»: звук – слово – имя любимой – осознание безвозвратности потери. Но рефрен – это не только музыка. Рефрен определяет как структуру, так и содержание перевода, а также стратегию потерь и компенсаций. Поэтому практически все переводы являются рефрено-ориентированными. В издании «Литературные памятники», посвященном «Ворону», приводится целый репертуар русских рефренов «Ворона» от С.Андреевского (1879) до Гарковенко (2009). Исследование показывает, что переводчик подбирает рефрен согласно нескольким критериям:

- 1) необходимость следовать теории Э.По;
- 2) необходимость лексически выразить безвозвратность трагической потери;
- 3) необходимость сохранить образную систему, - в основном, образы Ворона и лирического героя, хотя время, место действия, окружающая обстановка играют не меньшую роль в создании эстетического эффекта;
- 4) необходимость выстроить отношения между вещью птицей и лирическим героем.

Желание соответствовать вышеозначенным критериям объясняет, почему список рефренов настолько длинный, а выбор рефрена в каждом отдельном случае в основном неудачен. Во всем виноват Эдгар По. Он испугал переводчиков тем, что его теория касательно создания «Ворона» базируется на особенностях американского варианта английского языка (на звучании [Or] в конце слова “*nevermore*”), и еще тем фактом, что “*nevermore*”, кроме значения безвозвратной утраты, характеризует состояние, вызванное этой утратой.

В сущности, не так уж страшен “*nevermore*” как переводческая трудность. Если обратиться к словарям, то значение этого слова определяется как “*never again*” («*никогда больше*» - лексика повседневного регистра). Все, что связано с трагедией, находится в контексте и, так же как свита играет короля, контекст – лингвистический и экстралингвистический – сообщает слову различные оттенки трагического, от имени со скорбным звучанием до тоскливого дыхания бесконечности. Самый первый раз, когда мы встречаемся с рефреном “*Nevermore*”, контекст не играет прогностической роли, за тем исключением, что “*quoth*” предполагает многократно повторяющееся действие (“*...taking as its object the words being repeated*” – Webster’s New World English Dictionary of American English, 1988). Более того, лирический герой вначале лишь слегка озадачен странным именем

птицы, хотя ничего заурядного он и не ожидал, столь важно и напыщенно выглядит ворон.

В следующей строфе лирический герой осмысляет произошедшее и неординарность ситуации, еще раз возвращается к имени птицы, начиная понимать, что за этим что-то кроется. Далее герой меняет свое отношение к ворону ...

Об отношениях надо говорить с самого начала стихотворения. Собственно, никаких отношений и не было – было ожидание, символизируемое стуком. Затем было описание обстановки, создающей атмосферу того, что происходит и будет происходить, как это обычно бывает в балладах. И в таком же балладном стиле автор продолжает нагнетать ожидание чего-то потустороннего, мистического. В конце каждой строфы герой успокаивает себя кодой рефрена – “... *and nothing more*”. Лишь единственный раз до появления ворона рефрен меняет свою форму и тональность – “... *Nameless here for evermore*”. Щемящая тоска по Леноре...

И, наконец, является Ворон как ответ на продолжительное ожидание. Его появление настолько подготовлено и одновременно не подготовлено, что у героя возникает ироническое отношение к странному посетителю. Герой пытается выстроить тактику отношений с Вороном и видит в нем избавление от одиночества (“*Other friends have flown before – on the morrow he will leave me as my Hopes have flown before.*”). Ответ Ворона выполняет двойную функцию. С этого момента «Ворон»-символ раздваивается. Оставаясь внешним собеседником героя, он интериоризируется, становясь частью самого героя. И с этого же самого момента у героя возникает протест, который начинается с желания узнать, как Ворон получил свое имя. Герой хотел бы убедиться, что ничего сверхъестественного в этом имени нет, оно просто передает меланхолию бывшего хозяина птицы. Несмотря на то, что герой хотел бы избавиться от одиночества, отношения с птицей становятся все более натянутыми, общение прерывается паузами, эпитеты становятся настойчиво отрицательными: “*grim, ungainly, ghastly, gaunt and ominous*”. Но, даже видя в Вороне порождение зла (“*thing of evil*”, “*bird or devil*”, “*bird or fiend*”), герой хочет, чтобы Ворон избавил его от тоски. Однако это невозможно. Ворон слишком глубоко проник в душу героя и по всей вероятности останется там навсегда. Рефрен “*Nevermore*” превращается в свою противоположность - “*Evermore*”. С этим нужно жить.

Последняя фраза приводит нас к последнему камертону – **камертону родного языка**. Так как переводчик должен действовать по правилам, предложенным Эдгаром По, перевод должен быть тоже рефрено-ориентирован. Тем, что переводчики пытались заимствовать рефрен, объясняется, на наш взгляд, неудача многих переводов. Крайний случай заимствования – это желание сохранить “*Nevermore*” в английской или русской орфографии (по свидетельству В.И. Чередниченко, «*Нэвермор*» в переводе В. Саришвили 1990 года)¹. Получается странная коммуникативная

¹ «Эдгар Аллан По. Ворон». Составитель – В.И.Чередниченко ..., с.393.

ситуация – герой и его посетитель разговаривают на разных языках: герой на русском, Ворон на английском, - правда, иногда ломаном. Зато сохраняется непонятное читателю значение слова “*Nevermore*”, хотя переводчики пытаются раскрыть его через русский эквивалент. Так, Павел Лыжин¹ чередует рефрен “*Nevermore*” с рефреном «*Никогда*» или объединяет их (...*Скучный, похоронный вздор: «Никогда» иль “Nevermore”*).

В мою задачу не входит критика переводов, идущих от иноязычного слова или от его значения. Рефрен, как было уже показано, является стержнем архитектоники стихотворения. “*Nevermore*”, кроме значения безвозвратной потери, характеризует состояние, вызванное этой потерей. Этим обстоятельством объясняется, например, неудача переводчика при выборе «*Никогда*» в качестве рефрена. Кроме того, «а» после «д» звучит плоско по качеству звука, а значение слова «никогда», особенно в финальной позиции, обладает не только категоричностью, но и ненужной императивностью. К сожалению, дополнительные коннотативные обертоны каждого рефрена из приведенных В.И.Чередниченко (с.393) не отражают всей глубины текстуального смысла и звучания английского слова “*Nevermore*”. Желание некоторых переводчиков хотя бы в какой-то мере приблизиться если не к смыслу, то к букве оригинала, приводит к совсем курьезным результатам. Нельзя же считать разумным выходом из сложной ситуации такие рефрены как «*Кар (кар-р)*» или «*Неверрррнуть!*»!

Думается, что переводчик обязан соблюдать принципы стихосложения, изложенные Эдгаром По, но делать это он должен на материале родного языка и родной культуры. Следуя теории Э.По, необходимо найти в русском языке звук, выражающий скорбь по человеку очень близкому в связи с невозможной потерей. Русский звук [о] по качеству напоминает американский английский [Oɹ] и становится близким по функции дифтонгу [ou], так как качество его несколько усиливается во фразах «*О Боже!*», «*О горе!*» и т.п.

Итак, вернемся к правилам Э.По. Если [Oɹ] – искомое звуко сочетание, то слово «горе» - тот самый рефрен, где звук появится в аналогичном фонетическом окружении. Кроме того, оно созвучно слову «ворон». К тому же слово достаточно короткое, чтобы представить себе, что Ворон может так каркнуть.

Выразительные возможности русского слова «горе» как рефрена неограниченны. «*Горе*», как и “*Nevermore*”, - постоянно и бесконечно. Беда приходит и уходит, горе остается. Оно неизбежно. С ним надо жить. К сожалению, горе не стареет.

Путь «Ворона» и путь «Горя» разнонаправленны. Ворон проникает в душу извне и садится на сердце. Горе – внутри как губительная кручина. Горе рвется наружу и далее как бы обретается само по себе. Для русской культуры характерно олицетворение Горя, когда оно становится образом, напоминающим Ворона, но в почти человеческом обличье. В этой ипостаси

¹ «Эдгар Аллан По. Ворон». Составитель – В.И.Чередниченко ..., с.93-94.

горе встречается в русской авторской и фольклорной поэзии и песне. Так, явно неслучайно в одном из вариантов народной песни на слова Н. Некрасова начальная строфа повторяется в конце песни, подчеркивая, что Горе, как и Ворон у Э. По, остается навсегда.

*Меж высоких хлебов затерялося
Небогатое наше село.
Горе-горькое по свету шлялося
И на нас невзначай набрело.*

Русское слово «горе» синтаксически свободно и стилистически нейтрально, то есть может появиться в тексте любого регистра – нейтрального, возвышенного или сниженного. Оно часто используется как повтор-приговор-присловье: «*горе-горюшко*» или «*горе горькое*». Оно равно употребительно в утвердительных и восклицательных предложениях и даже в обращениях, поэтому «Горе» как предполагаемая кличка птицы не звучит одиозно и поначалу вызывает лишь удивление. Кстати, персонаж «Холодного дома» Ч. Диккенса, мисс Флайт, дает своим многочисленным птицам подобные имена, отражающие состояния ее души: “*Hope, Joy, Youth, Peace, Rest, Life, Dust, Ashes, Waste, Want, Ruin, Despair*”. Характерно, что имена с положительным значением – *Hope, Joy, Youth, Peace* – на фоне доминирующего контекста печальных имен приобретают горько-ироническую коннотацию. Аналогично, выбор слова «горе» в качестве рефрена оправдан избытком лексики оригинала, прямо или косвенно принадлежащей к тематическому полю “*grief*”: “*sorrow*”, “*lost*”, “*my soul...burning*”, “*sad*”, “*my Hopes have flown*”, “*unmerciful Disaster*”, “*dirges*”, “*melancholy burden*”, “*this home by Horror haunted*”, “*loneliness*”, “*shadow*”. На этом фоне, как и у Диккенса, слова, казалось бы, несущие утешение – “*balm*”, “*nepenthe*”, “*surcease of sorrow*”, лишь подчеркивают неизбежность тоски по умершей.

Таким образом, «горе» как рефрен помогает создать тональность перевода на всех уровнях. Привожу свой перевод всего стихотворения.

Как-то в полночь в полудреме в мрачном полутемном доме
Я читал, чтоб разобраться в любопытном древнем споре,
И пока я разбирался, кто-то в двери постучался,
Тихо-тихо постучался в дверь, а дверь-то на запоре.
«Там какой-то гость стучится в дверь, - а дверь-то на запоре.
Кто-то бродит на подворье», -

Я сказал. А это было ... Это был декабрь унылый,
А в камине угли стыли. Пляска призраков на шторе.
Я хотел, чтоб книги стали избавленьем от печали,
Утешеньем от печали, от печали по Леноре,
Лучезарной светлой деве, Богом призванной Леноре,
Здесь забытой всеми вскоре.

Сердце леденящий шорох в шелковых багровых шторах
Всколыхнул в душе дрожащей сонм неведомых историй.
И себе я начал вторить, чтобы сердце успокоить:
«Гость какой-то в дверь стучится, ну а дверь-то на запоре.
Запоздалый гость стучится, ну а дверь-то на запоре...»

Кто-то ходит на подворье».

Через несколько мгновений я отбросил прочь сомненья.
«Сэр», - сказал я – «Уж простите, я не очень-то проворен,
Но когда Ваш стук раздался, я сквозь сон засомневался:
Кто стучаться может ночью в дом, где поселилась горечь».
Распахнул я двери дома – тьма, глубокая, как море...
Пусто на ночном подворье.

Вглядываясь в тьму густую, долго я стоял, волнуясь.
«И о ком тоска такая?! Что ж я, смертный, с небом в ссоре?!»
Ни намека, ни приветя, не дала мне тьма ответа.
Где-то там за краем света голос молвил: «О Леноре!»
Это я шепнул, и эхо стало вторить: «О Леноре!»
Вот что было на подворье.

В дом вернулся, поначалу все в душе моей дрожало...
Четкий стук раздался вскоре, обратился взгляд мой к шторе...
«Да», - сказал я, - «это ветер, за окном гуляет ветер.
И верны ли мысли эти, я удостоверюсь вскоре,
Только сердце успокою, и уверюсь в этом вскоре.
Ветер дует на подворье».

Распахнул я ставен створы, - вдруг огромный важный Ворон,
Словно древняя легенда Иорданского нагорья,
Входит и, взмахнув крылами, он устроился на створе,
Вновь взлетел, затем картинно взгромоздился над камином,
Сел на горельеф Афины, вновь устроился на створе.
Что же было в его взоре?

Я невольно улыбнулся: в том, как Ворон обернулся,
Мне почудился укор. Да... Но дело не в укоре...
«Слушай, Ворон, пусть острижен твой плюмаж, я это вижу,
Ты не трус, ты рыцарь, Ворон, там, где тьмы бушует море.
Как зовут тебя, о рыцарь, на Аидовом придворье?»
Каркнул Ворон: «Горе! Горе!»

Удивительно, как птица в разговор могла включиться,
Хотя смысла было мало в этом странном разговоре.
Но не с каждым же случится, чтоб в его жилище птица
Попыталась утвердиться на открытом настезь створе,
На скульптуре над камином, а затем опять на створе,
Птица с жуткой кличкой «Горе».

Слово «Горе» каркнул Ворон, сидя на оконных створах,
Будто выразил всю душу в этом слове – приговоре,
Каркнул и остановился, больше он не шевелился.
И тогда я молвил робко: «Там, где тьмы бушует море,
Ты моих друзей не видел, там, где тьмы бушует море?»
Каркнул Ворон: «Горе! Горе!»

Слово, полное страданья, вновь нарушило молчанье.
«Очевидно слово «Горе» - все, что есть в его наборе.
А его хозяин прежний, потеряв навек надежду,
Повторяя «Горе! Горе!» в меланхолии, в миноре,
Пребывая от несчастий в меланхолии, в миноре,
Ворону дал кличку «Горе».

Но в душе я улыбнулся: как смешно он встрепенулся.
Кресло мягкое подвинув, так, чуть-чуть поближе к створам,
Чтоб стояло посредине между ними и Афиной,

Стал я думать, что же Ворон с Иорданского нагорья,
Что зловещая легенда Иорданского нагорья
Обозначил словом «Горе!»

Я старался догадаться, не хотелось мне общаться
С мрачной птицей, глаз которой жег мне грудь немым укором.
И, слегка сминая валик, локтем приминая валик,
Синий бархатистый валик, думал думу о Леноре,
И сидеть со мною в кресле, нет, не суждено Леноре,
Никогда, о горе, горе!

Аромат невыразимый от кадьницы незримой,
Принесенной Серафимом, я почувствовал и вскоре
Я его следы увидел на восточном на узоре,
На ковре моем. «О Горе, ты не думай о Леноре.
Божий ангел послан с неба, чтоб забыл ты о Леноре».
Ворон возразил: «О Горе!»

Я сказал: «Пророк и птица, как сумел ты очутиться
Здесь? Послал тебя сам дьявол, ты, пророк, ему покорен?
Я устал и околдован, болью и печалью скован.
Не принес ли ты бальзама с Иорданского нагорья?
Да, волшебного бальзама с Иорданского нагорья?»
Ворон каркнул: «Горе! Горе!»

Я сказал: «Пророк и дьявол, птица, кто тебя направил?
Заклинаю небесами, куполами на соборе,
Как относятся в Эдеме, в дальнем призрачном Эдеме
К лучезарной светлой деве, Богом призванной Леноре?
Как относятся в Эдеме к Богом призванной Леноре?
Каркнул Ворон: «Горе! Горе!»

Я воскликнул: «Слушай, Ворон, ты тоски и злобы полон.
Убирайся, мерзкий Ворон, на Аидово придворье,
Забери плюмаж свой черный – символ злобы непокорной,
Перестань клевать мне сердце, больше не сиди на створах,
Ты покинь меня, о Ворон, больше не сиди на створе».
- Никогда. Я - Горе! Горе!

Так сидит он неподвижно, до сих пор сидит недвижно
Против сумрачной Афины на открытом настезь створе.
Но под лампой на узоре тень раскинул черный Ворон.
Да... В кругу дрожащем света демон - Ворон на узоре...
И душа моя больная распласталась на узоре
Навсегда! О Горе! Горе!

В ходе повествования «горе», как и “nevermore”, называет птицу. В моем переводе слово повторено дважды для того, чтобы показать, что Ворон вполне осознанно называет свое имя. Как и “nevermore”, рефрен способствует развитию сюжета и помогает выстраивать отношения между героем и его странным гостем. На вопрос о том, видел ли Ворон друзей героя в царстве тьмы, Ворон, на первый взгляд, отвечает невпопад. Но, в сущности, он вторит душевному состоянию собеседника, утратившего друзей. Ту же самую функцию рефрен выполняет и в некоторых других строфах. Однако в каждом случае, будь то просто горестное восклицание героя или реакция Ворона, слово «горе» всегда уместно и всегда соответствует камертону «состояние».

В предпоследней строфе рефрен свидетельствует об открытой конфронтации между героем и Вороном и о победе Ворона, который всегда будет терзать героя.

Согласно взглядам Э.По, только относительно короткое поэтическое произведение может сохранить свой эмоциональный посыл. Поэтому рефрен “... *and nothing more*”, как в дальнейшем и “*nevermore*”, ограничивает каждый эпизод, придавая финальность его звучанию. Кроме того, “*Nevermore*” как ответ на заранее подготовленный вопрос произносится несколько автоматически, так как Ворон, находясь внутри души лирического героя, стимулирует и вопрос, и ответ.

Обеспечивая плавность перехода от строфы к строфе, переводчик не дает возможности читателю перевести дух и тем самым воссоздает у читателя то же настроение безысходности, что царит в оригинале. Но безысходность и безвозвратность – не совсем одно и то же. Последняя, казалось бы, утрачена в русском переводе вместе с лексемой “*nevermore*”. Однако в переводе слова «никогда» и «навсегда» появляются в ключевых местах стиха, и в одном контексте с рефреном «Горе» реализуют эту же идею.

И все-таки, не рефреном единым нужно и можно добиваться сближения с русской культурой! Исполнять правила, выдвинутые Э.По, несложно. Повторы всякого рода – от звука до эпизода или до строфы - были не чужды и русской бытине, и русской сказке, и русской поэтической традиции. Использовать эти приемы, так же как и внутреннюю рифму (и даже внутреннюю рифму *через строку*) – вопрос техники. Держать звук «о» на протяжении всего стиха и при этом избегать рифмы «моего-твоего» - дело нехитрое. Гораздо сложнее создать «русский фон» и, не погрешив против оригинала, придать большую плавность повествованию, характерную для русского фольклора и авторской поэзии. Трудности, связанные с созданием русского фона, преодолеваются тогда, когда на разных уровнях сочетаются родные и иноземные элементы. Так, в русские сказки попали королевичи Бова и Елисей, хотя королей на Руси не было. А.М. Грачева упоминает исследование А. Н. Веселовского «Из истории романа и повести», в котором был прослежен путь превращения старофранцузской *chanson de geste* в «Скаску полную о славномъ, сильномъ, храбромъ витязе Бове Королевиче и о прекраснейшей супруге его королевне Дружневне»¹. По свидетельству А.М.Грачевой, А.М.Ремизов называет эту сказку «народной».

Иностранное имя «Lenore» покажется не чуждым русскому уху, если дать ему падежное окончание «Ленора». Русский фон создают также слова «*промолвил*», «*укор*», «*подворье*», «*неведомых*», «*проворен*». Суффикс «-ов» сделал более русским царство Аида («*на Аидовом придворье*»). Прокомментируем употребление русского слова «подворье» и окказионализма «придворье». Они были использованы, чтобы заставить

¹ А.М. Грачева. «Повесть о Бове Королевиче» в обработке А. М. Ремизова. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://www.pushkinskiydom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=mC8eQIM10vg%3D&tabid=2282>).

контекст прозвучать по аналогии с русской (пусть авторской) сказкой. «Подворье» - нежелательное слово для переводчика Э.По, поскольку наиболее привычные ассоциации – либо постоянный двор, либо жилой дом со складскими помещениями, который не использовался для постоянного проживания. И тут на помощь, как это часто бывает, приходит Большой академический словарь русского языка («4. Дом со всеми относящимися к нему пристройками; усадьба.|| Двор, прилегающий к дому с постройками»)¹ и А.С.Пушкин, ощущавший принадлежность слова «подворье» к балладе, легенде, сказке: «*В ворота вошла она, / На подворье тишина*» («Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»). Естественно, семь богатырей не были купцами и постоянно жили в своем доме вдали от людей.

«*Придворье*» - выдуманное слово, но оно как нельзя более соответствует важному виду Ворона, над которым иронизирует лирический герой. Оно также соответствует вопросу “*Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!*”

На уровне фразы русский фон звучит гораздо более убедительно: «За окном гуляет ветер», «думал думу», «где-то там за краем света», «ни намека, ни привета», «Божий ангел» и т.д.

Перевод может быть более удачным или менее удачным. Можно использовать большее или меньшее количество так называемых «находок» (например, намеренную двусмысленность, возникающую при употреблении слова «приговор» как «вердикт» и как «присловье»). Но задача переводчика в одном: Эдгар По должен заговорить по-русски, согласно универсальным правилам стихосложения, сформулированным им самим. А его герой, как Бова-королевич, должен быть на устах у людей, когда им одиноко и грустно, но еще возможен катарсис и ... возрождение.

Список использованной литературы

1. Википедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D1%8F%D1%81%D1%8B%D1%82%D0%B8>.
2. Грачева А.М.. «Повесть о Бове Королевиче» в обработке А. М. Ремизова. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://www.pushkinskiydom.ru/LinkClick.aspx?fileticket=mC8eQIMI0vg%3D&tabid=2282>).
3. Словарь русского языка. В четырех томах. – Академия наук СССР. Институт русского языка. М.: Гос.изд-во иностранных и национальных словарей. Том 3, с. 249-250.
4. «Эдгар Аллан По. Ворон». Составитель – В.И.Чередниченко. Российская Академия наук. Литературные памятники. М.: Наука, 2009. – 400 с.
5. E.Poe. The Poetic Principle. - In: The Works of Edgar Allan Poe. Vol. V. Middlesex: The Echo Library, 2007, pp.72-91.

¹ Словарь русского языка. В четырех томах. – Академия наук СССР. Институт русского языка. М.: Гос.изд-во иностранных и национальных словарей. Том 3, с. 249-250.

6. Spiller, R.E.. *The Cycle of American Literature*. N.Y.: A Mentor Book, 1957. - 240 pp.
7. Wilson, Edmund. *Axel's Castle. A study in the Imaginative Literature of 1870-1930*. N.Y.-L.: W.W.Norton & Company, 1984. – 319 pp.
8. Wilson, Edmund. *The Shores of Light*. Boston: Northeastern University Press, 1985. - 814 pp.

Соотношение эксплицитной и имплицитной информации в драме абсурда с позиций фрактального подхода

Фрактальная модель, объясняющая единство между частью и целым, формой и содержанием, трактуется в статье как знак, определяющий принципы развития дискурса и обеспечивающий повторяемость (формальную и содержательную) развертывания единиц на всех уровнях. Используя фрактальный подход к анализу драмы абсурда (С. Беккет, Г. Пинтер, Э. Олби) и режиссерских экспликаций (Э. Мингелла, 2000г.), автор статьи показывает, как фрактальная модель объединяет и глубинные процессы, и процессы видимые, дискурс и текст, замысел высказывания и его развитие.

экпликация, импликация, драма абсурда, фрактальная модель, метаконцепт, конфликт, баланс, симметрия.

Особенности развития конфликта в пьесах абсурда определяются возможностью соотнести несопоставимые явления (например, комичность и трагичность ощущения бытия), а также разные степени развития одной и той же метаконцептуальной сущности (прошлое и настоящее/будущее, открытое пространство/открытое время и закрытое пространство/закрытое время). При этом, как для любого художественного текста, для драмы абсурда характерен конфликт между содержанием, выраженным эксплицитно, и «смысловым аспектом текста»¹, выраженным имплицитно. В терминологии Н.С. Валгиной это «конфликт между открытым текстом и внутренним смыслом»², т.е. между информацией, выраженной в тексте, и информацией, дающей о себе знать косвенным образом.

«Смысловой аспект текста» («внутренний смысл») может рассматриваться либо как «подтекст», либо как «импликатура». И в том, и в другом случае речь идет об информации, не выраженной автором словесно. Разница между ними, согласно классификации Гореликовой М.И. и Магомедовой Д.М., заключается в том, что в тексте всегда есть лингвистические знаки, указывающие на наличие подтекста. Импликатура же может не иметь лингвистического знака и основываться лишь на пресуппозиции³. Однако, если исходить из определения пресуппозиции, данного Г.А. Золотовой, то следует, что импликатура может основываться на «тех отношениях, которые существуют между лингвистическими и внелингвистическими явлениями в речевом акте»⁴, а значит должна быть определенным образом означена. В этой связи встает вопрос о соотношении

¹ Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Рус. яз. 1989. – 152 с. – С. 7.

² Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280с. – С. 247.

³ Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Рус. яз. 1989. – 152 с. – С. 13-14.

⁴ Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. Изд. 2. – М.: УРСС, 2005. – 352 с. – С. 213.

подтекста, импликации и пресуппозиции, поскольку все эти понятия являются своего рода формами скрытого, в отличие от прямого высказывания, смысла.

Под подтекстом понимается неявный смысл высказывания или всего произведения, восстановить который помогают определенные сигналы¹. Такими сигналами могут быть слова, позволяющие соотнести рассматриваемый фрагмент текста с другим фрагментом этого же текста или другим текстом, что, в свою очередь, предполагает обращение к опыту адресата. Как отмечает Т.И. Сильман, «Подтекст основан по крайней мере на двухвершинной структуре, на возвращении к чему-то, что уже в том или ином виде существовало либо в самом произведении, либо в той проекции, которая направляется из произведения на действительность»². При этом автор подчеркивает особую роль повтора в процессе активизации скрытого смысла: «Повторенное высказывание, утрачивая постепенно свое прямое значение, которое становится лишь знаком, напоминающим о какой-то исходной конкретной ситуации, обогащается между тем дополнительными значениями, концентрирующими в себе все многообразие контекстуальных связей, весь сюжетно-стилистический ‘ореол’»³.

Однако, на наш взгляд, речь должна идти не только о повторе высказывания, но и о повторе на других уровнях текста, включая фонемный уровень и уровень ритмической организации произведения (паузы в речи героев). Так, например, пауза в пьесах С. Беккета приобретает семантическую осложненность, становясь индикатором постепенно уточняемого замысла автора. Она не только представляет собой способ локализации во времени и пространстве имплицитной информации, но и обладает кумулятивным и, как результат, коммуникативным потенциалом:

ESTRAGON: [Step forward.] You're angry? [Silence. Step forward.] Forgive me. [Silence. Step forward. ESTRAGON lays his hand on VLADIMIR' shoulder.] Come, Didi. [Silence.]

Понять глубокий смысл, которым наполнено молчание героев пьесы “Waiting for Godot”, помогает Библия: «Он, как овца, был веден на заклание...» (Ис. 53:7). Апелляция к нашему опыту «подключает» имплицитно заложенную информацию о безмолвии агнца перед принесением в жертву Всевышнему. Еще одна цитата из Библии: «Иисус молчал» (Мф. 26:63). Это короткое предложение описывает реакцию Иисуса на обвинения лжесвидетелей. Его молчание становится обличением несправедливости, как и молчание героев, становится своего рода обличением абсурдности происходящего.

Пресуппозиция, являясь, как и подтекст, элементом смысловой структуры текста, отражает фоновые знания адресата и адресанта, необходимые для адекватного понимания текста, и тем самым дает

¹ См. Сермягина С.С. Имплицитное и подтекст: общее и специфическое // Вестник ТГУ, 2007. № 300. С. 27-30.

² Сильман Т.И. Подтекст как лингвистическое явление // Филологические науки. 1969, № 1. – С. 84-90.

³ Там же.

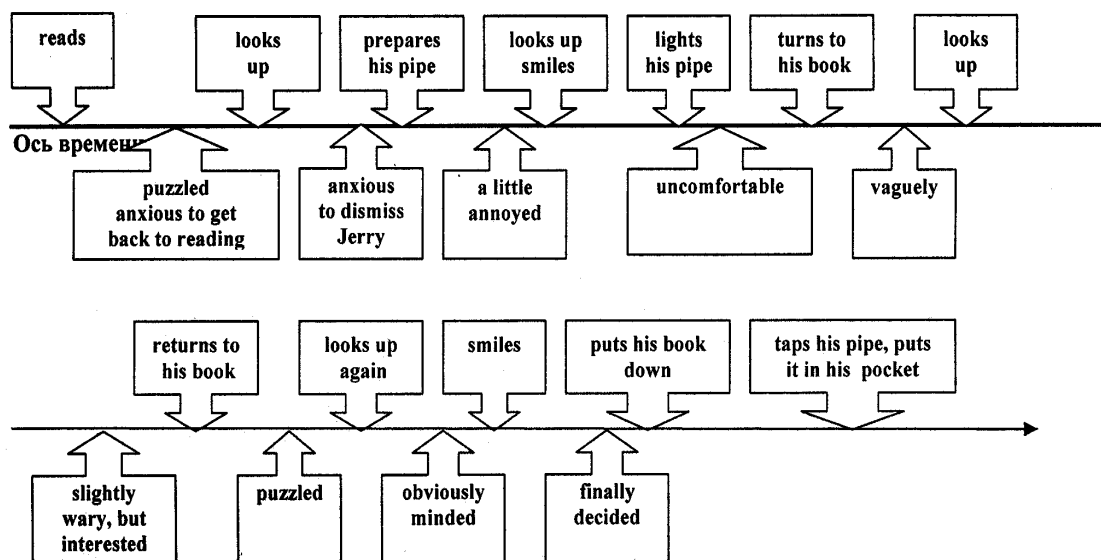
возможность эксплицировать подтекст. В пресуппозицию входит, как отмечает Е.А. Реферовская, «все то, что должно иметься в сознании получателя лингвистически оформленного сообщения, все то, что лежит за пределами этого сообщения, имея, однако, к нему определенное отношение, и что может гарантировать правильное и исчерпывающее понимание сообщения»¹.

Таким образом, если подтекст – это информация, которая может быть «прочитана» между строк, основываясь уже на имеющейся в тексте информации, то импликатура – это информация, которая подразумевается автором, с учетом фоновых знаний читателя. Имея в своей основе взаимосвязь лингвистического и культурологического уровней, импликатура способна «проявить доминантные смыслы основного текста, открыть иной смысл, рожденный в результате наложения смыслов, а также создать разные уровни восприятия текста в целом»².

Рассмотрим в качестве примера восстановления «внутреннего смысла» информацию, содержащуюся в разных типах ремарок пьесы Э. Олби “The Zoo Story”. Так, например, ремарки маркируют перемещения персонажей, определяя тем самым некий поворотный момент в нагнетании конфликта: *It is at this point that Jerry may begin to move about the stage with slowly increasing determination and authority.* Существительное *point*, определяемое в словаре “Macmillan English Dictionary for Advanced Learners” как ‘*a particular moment in time*’ указывает на некую точку отсчета в развитии событий.

Еще один тип ремарок – ремарки, маркирующие жесты и действия персонажей. Они лишь косвенно связаны со временем, но, тем не менее, являются своего рода вехами, которые отмеряют время (см. схему).

Схема.



¹ Реферовская Е.А. Лингвистические исследования структуры текста. Л.: Наука, 1983. – 216 с. – С. 7.

² Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280с. – С. 155.

Повторы ремарок и их количество (*look up* – 4 раза, *smiles* – 2 раза, *(re)turns to his book* – 2 раза, *anxious* – 2 раза) определяют качественное изменение пространственно-временных параметров ситуации. При этом действия героя, осмысляемые как вехи времени, представляют собой некое закрытое множество. Мы можем говорить о множестве как реальной пространственной единице. В этом случае объединенные объекты являются естественными компонентами более крупного объекта, как в рассматриваемой пьесе, где главное место действия – парк – представляет собой закрытую систему, включающую уже известные части. Джерри неоднократно упоминает о западной части парка, где находятся полицейские. При этом описываемые события происходят в северной его части. Само существительное ‘*zoo*’ (*зоопарк*), используемое автором уже в названии пьесы, означает закрытую систему клеток с животными.

Объединяющим элементом для членов закрытого множества может также служить полоса движения, когда примыкающие к ней объекты составляют некое единое пространство маршрута движения. Так, для Джерри маршрут его движения от дома до северной части парка является неким закрытым списком: *a four-storey brown-stone rooming-house on the upper West Side between Columbus Avenue and Central Park West; the Washington Square; the Fifth Avenue; the Zoo; the Central Park.*

Другой тип – ремарки-детали внешности персонажей. Например, часть ремарки, описывающей внешний облик главного героя: *What was once a trim and lightly muscled body has begun to go to fat; and while he is no longer handsome, it is evident that he once was.* Грамматические локализаторы (*was once, is no longer*) наполнены темпоральным смыслом, указывая на то, что у героя нет настоящего. Все, что происходит с ним сейчас, не воспринимается им как непосредственное ощущение.

Подтекст, извлекаемый на основании имеющихся лингвистических знаков, ведет к импликации: действие, ограниченное закрытым пространством и происходящее в закрытом времени, решается через соотнесенность с открытым пространством и открытым временем. Это является сутью конфликта ‘комфорт – дискомфорт’ в закрытом пространстве, который лежит в основе драмы абсурда.

Противопоставление закрытого и открытого пространства, характерное не только для пьесы Э. Олби, но и для других рассмотренных нами пьес (С. Беккет “*Waiting for Godot*”, Г. Пинтер “*The Dumb Waiter*”, “*The Room*”, “*The Birthday Party*” и др.), обусловлено самой спецификой жанра: то, что на сцене – закрытое пространство, то, что вне сцены – открытое пространство. Происходит своего рода диалог между закрытым и открытым пространством, между познанным и неизвестным. Читатель также вовлечен в этот диалог. Основываясь на принципе неопределенности и тревоге ожидания как основе создания конфликта, автор ведет читателя от уже известного, познанного к неизвестному, непознанному до сих пор. При этом, речь идет не о бесцельном восприятии происходящего как неожиданности, а о философском

осмыслении необратимости временного изменения всего сущего, однонаправленности движения от бытия к небытию.

Как видим, разные виды словесно не выраженной информации не противоречат, а дополняют друг друга, создавая многоплановый эффект смысловой структуры высказывания.

В своей статье мы исходим из того, что информация, выраженная эксплицитно (с помощью лингвистических знаков), может иметь некий имплицитный смысл или же подтекст, который также может вести к импликации. И то, и другое имеет определенные сигналы «на поверхности». Это могут быть лингвистические средства в тексте пьесы, к которым также относится и образ, или экстралингвистические средства (например, интонация, пауза, мимика, жест и др.), с помощью которых актеры раскрывают подтекст.

Само слово «текст» (*лат. textus*), как отмечает Н.С.Валгина, означает сплетение, соединение¹. Для определения того, что соединяется, и того, как и зачем соединяется, необходима определенная модель, которая дала бы нам единство эксплицитного и имплицитного, трагического и комического, текста пьесы и сценической постановки. Такой моделью, на наш взгляд, является фрактал – некий код, программирующий развертывание дискурса в соответствии с коммуникативным намерением автора, и определяющий тем самым отбор языковых единиц и структур (текст пьесы) и режиссерские решения (сценическая постановка). Импликация – в соответствии с принципом солярности (= однолинейности) как одним из основополагающих для фрактальной модели – определяет развитие фрактала, развитие текста. Подтекст же уравнивает то, что находится на поверхности (симметрия фрактала).

Результаты проводимых нами ранее исследований² позволяют говорить о возможности применения фрактального подхода для определения принципов развития дискурса как логики высказывания в процессе его создания. При таком подходе мы обращаемся к коммуникативному намерению автора высказывания и пытаемся определить принципы формализации коммуникативного намерения автора в процессе развертывания дискурса. Фрактальная модель помогает это сделать, поскольку объединяет глубинные процессы и процессы видимые, дискурс и текст, процесс и продукт, замысел высказывания и его развитие, обеспечивая при этом повторяемость (формальную и содержательную) развертывания единиц на всех уровнях.

Материалом для анализа послужили пьеса С. Беккета «Play», написанная в 1963г., и телевизионная постановка этой пьесы, режиссером которой стал Э. Мингелла (Ирландия, 2000г.). И пьеса, и постановка – это обрывочные воспоминания героев о событиях, которые по-разному

¹ Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280с. – С. 12.

² Логинова Е.Г. Возможность применения фрактального подхода к упорядочению ментального и лингвистического аспектов дискурса (опыт исследования) // Иностранные языки в высшей школе. 2011, №2. – С.

отразились на судьбе каждого. Это сбивчивый рассказ-размышление мужа, жены и любовницы о самих себе и об их отношениях друг с другом. Мысли говорящих не являются завершенными и не подчиняются правилам логики. Как некая система ассоциаций, они постоянно «кружат», создавая схожие образы. Это позволяет рассматривать все образно-ассоциативные компоненты текста как некий континуум, представляющий собой, в терминологии Д.В. Псурцева, «непрерывную сложно организованную текучесть»¹.

Центральный образ пьесы – образ темноты (darkness). «Темнота» вводится С. Беккетом с первых строк текста: *Yes, strange, darkness best, and the darker the worse*. Конфликт, лежащей в основе этой фразы (с одной стороны, стремление к темноте, с другой стороны, осознание того, что темнее, тем хуже), становится точкой зарождения фрактала. Имплицитный смысл становится понятным, когда обращаешься к египетской мифологии, одной из наиболее важных составляющих которой является философия хаоса: *“In the beginning were the waters of chaos. Darkness and silence reigned...”* (Вначале были воды хаоса. Темнота и безмолвие царили повсюду...)².

Согласно египетскому мифу о сотворении мира, жидкая тьма кишела существами с головами змей и лягушек, а в глубине вод хаоса находился божественный дух (Бог-дитя). Однажды он возник из водяной пучины, сидя на лепестках лотоса. Так появился свет, который принес с собой миропорядок, и тьма исчезла: *“...and light streamed from the body of the Divine Child to banish universal darkness”*³. Когда же вечером цветок лотоса закрывал свои лепестки, пряча под ними Бога-дитя, и опускался в пучину, то вокруг вновь воцарялся хаос – наступали тьма и молчание. И вновь змеи плавали повсюду, пытаясь отыскать Бога-дитя.

Противостояние хаоса и порядка, свойственное всему живому, всегда существовало, и всегда будет существовать: *“The war between Order and Chaos will never end”*⁴. Это извечная дихотомия добра и зла, света и тьмы. Это конфликт противоположных начал, которые в то же время уравновешивают существование друг друга.

Метаконцепты «конфликт» и «баланс», являющиеся механизмами процесса познания, позволяющими выявлять связи между различными явлениями и процессами, функционируют в пьесе как инструменты и связи фрактальной модели, обеспечивая при этом реализацию других метаконцептов, в частности, метаконцепта «симметрия». Именно оперируя метаконцептами – лингвокогнитивными универсалиями-инструментами познания, мы можем с достаточной степенью точности определить замысел высказывания (в нашем случае авторский замысел), доказать

¹ Псурцев Д.В. Смыслоформирующий аспект образно-ассоциативных компонентов художественного текста. Дис. ... канд. филол. наук. – М.: МГЛУ, 2001. – 187 с.

² Harris G. Gods & Pharaohs from Egyptian Mythology. – Great Britain, Glasgow, 1993. – 128 p. – P. 19-20.

³ Ibid . P. 20.

⁴ Ibid.

коммуникативную правильность или неправильность взаиморасположения частей пьесы и показать взаимоотношения между языковыми единицами, обеспечивающими структуру и функционирование высказывания на любом из трех уровней: лингвистическом, прагматическом и коммуникативном.

В рассматриваемой пьесе замысел автора заключается в том, чтобы показать конфликт между тьмой и светом, хаосом и порядком и, что очень важно, невозможность существования одного без другого (баланс).

Замысел реализуется и эксплицитно, и имплицитно. При этом отправным моментом развертывания фрактальной модели является симметрия. Это симметрия формы и содержания; симметрия того, что на поверхности, и того, что скрыто под ней. Симметрия предполагает повтор, когда каждый раз происходит более глубокое проникновение в драматизм происходящего. Как справедливо отмечает У. Дейвис, *“each act dramatizes an identical process in order to cut deeper, each time, into the heart of the disorder”*¹.

В пьесе повторяются не только слова, связанные общей семой (например, *still, peace, restful* – сема ‘calmness’), слова-синонимы (например, *confess, admit*) и слова, входящие в семантическое поле существительного ‘darkness’ (*dark, shade, shadow, night* и др.), но и слова, подобранные таким образом, чтобы каждый раз усиливать эмоциональное напряжение (например, *to smell* – *to have a particular (unpleasant) smell* / *to stink* – *to give a strong bad smell*; *to complain* – *to say in a discontented voice without good reason* / *to moan* – *to say in an annoyed, dissatisfied, unhappy way*; *to burst in* (*suddenly, violently*) / *to crash in* (*noisily, violently, esp. breaking into pieces* и др.).

Если попытаться графически изобразить фрактальную модель, то получится некая спираль, каждый виток которой активизирует все новые «скрытые смыслы» слов. Это соответствует концепции «смыслового потенциала слова» А.Ф. Лосева. Системные значения слова, согласно теории А.Ф. Лосева, несут в себе наряду с этим и все дополнительные семантические оттенки (аксиологические, коммуникативные, прагматические и др.), которые обычно относят к сфере речи: *«Слово, или имя, взятое в полном своем смысле и значении, содержит в себе все подчиненные типы, превосходит их высшим осмыслением и соединяет в единый организм жизни слова»*².

Трактовка значения слова как некоего узла семантических признаков, сконцентрированных в отдельной форме слова и развертывающихся затем в высказывании, обусловлена пониманием языкового знака не только как акта мысли, но и как определенного осознания других актов мысли, их интерпретации. Это приводит к тому, что языковой знак оказывается заряженным бесконечными семантическими валентностями: *«... Даже без всякого использования данного слова в качестве указания на какой-нибудь предмет, оно все же не есть отдельное и изолированное слово»*³.

¹ Davis, Walter A. Get the guests: psychoanalysis, modern American drama, and the audience. London: The University of Wisconsin Press, 1994. – 286 p. – P. 13.

² Лосев А.Ф. Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль, 1993. – 958 с. – С. 656.

³ Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М.: МГУ, 1982. – 481 с. – С.476-477.

Сходной точки зрения придерживаются и современные ученые, занимающиеся исследованием в области когнитивной лингвистики и теоретической семантике. Так, например, Кибрик А.Е. отмечает, что «с описательной точки зрения даже отдельно взятое слово является не элементарным атомом, а целым космосом, требующим своего поэлементного анализа»¹.

Итак, исходя из «голографичности» как основополагающего принципа организации смыслового пространства текста, мы можем говорить об определенной траектории развития высказывания в процессе его создания: от семы к слову, от слова к дискурсу, большему, чем слово. При таком подходе именно семная структура слова задает вектор возможных семантических трансформаций, выступая в качестве некой порождающей модели дальнейшего бесконечного приращения смысла и эмоциональности.

Имплицитно выраженная информация в пьесе С. Беккета актуализируется также за счет повтора и кумуляции звуков. Наиболее частотными являются звуки [s], [t], [st], [φ], [tφ], [f], [m], [p] и некоторые другие губно-губные и губно-зубные согласные, для произнесения которых необходимо сомкнуть губы:

- *“sitting stitching...burst...screamed...seeing.....first;*
- *astonishment...fine morning....sitting stricken...slunk in, fell on his knees, buried his face in my lap and ...confessed;*
- *peace...suppose... peace....pain...poking and pecking”.*

Таким способом автор не только пытается упорядочить хаос мыслей героев, подбирая для этой цели наиболее точные слова. Это еще и способ донести до читателя определенную информацию. Ведь наиболее часто повторяющиеся звуки в пьесе – это звуки, используемые в ситуациях, когда окружающих просят молчать или вести себя тише (ср.: *hust, hist, sh, mum* и др.). Ту же информацию передает указательный палец, вертикально приложенный к губам, чтобы они не смогли открыться и произнести то, что не должно быть произнесено. Именно так, с указательным пальцем на губах, сидел на лепестках лотоса Бог-дитя, обращаясь ко всем с немой просьбой молчать и не произносить его имени.

Речь героев, напоминающая быстрый шепот, на что автор указывает в ремарках (*rapid tempo throughout...voices toneless...voice faint, largely unintelligible...*), служит средством создания эффекта дополнительного напряжения. Будто боясь, что герои скажут что-то лишнее, автор прерывает их часто на полуслове:

M: Oh, of course I know now –
[Spot from M to W1]

M: Never woke together, on a May morning, the first to wake to wake the other two. Then in a little dinghy –
[Spot from M to W1]

¹ Кибрик А.Е. Константы и переменные языка. СПб.: Алетейя, 2003. – 720 с. – С. 103.

Повтор, являясь основным приемом у С. Беккета, призван помочь героям не только упорядочить свои мысли, но и осознать себя и свои взаимоотношения с другими людьми. При этом автор прибегает к повторам на разных уровнях. К другим видам, помимо указанных выше, относится повтор структур, фраз, пауз, повтор коммуникативной ситуации. Так, герой может дословно повторить реплику другого героя, добавляя или заменяя отдельные слова, которые и несут основную смысловую нагрузку. Например,

W1: *One morning, as I was sitting stitching...*

W2: *One **fine** morning, as I was sitting **stricken**...*

Слова ‘fine’ и ‘stricken’ противоположны по смыслу: прекрасное утро подчеркивает удрученность состояния героини. Окончание этих фраз также построено на контрасте:

W1: *One morning, as I was sitting stitching she **burst in and flew at me.***

W2: *One **fine** morning, as I was sitting stricken he **slunk in, fell on his knees, buried his face in my lap...***

Описание движений с помощью лаконичных фраз очень важно для С. Беккета, поскольку позволяет более точно охарактеризовать эмоциональное состояние героев. Сравним:

W2: *...She came in. Just strolled in. All honey. Licking her lips.*

С. Беккет использует здесь прием разбиения кумулятивного предложения – предложения, наиболее часто используемого в литературе 20 века (Ф. Фитцджеральд, У. Фолкнер и другие писатели). Это позволяет ему придать фразе необходимую лаконичность, которая подчеркивает, что движение (действие) будет иметь продолжение, несмотря на кажущееся установившимся состояние покоя. Собственно, внимание к движению и деталям прослеживается на протяжении всей пьесы: *I had him dogged for months; I suggested a little joint; I could hear a tower* и т.п.

Конфликт «движение – неподвижность», характерный для С. Беккета, также ярко прослеживается и в других его произведениях (см., например, “Watt”, “Molloy”, “Malone Dies”, “The Unnamable” и др.). Как отмечает М. Бенсон, анализируя “Watt”, *“In Beckett’s case...the stillness of the land and the speed of the train set up a familiar opposition between movement and stillness”*¹.

Другой тип повтора фраз в пьесе – вариант, когда окончание реплики одного героя является началом реплики другого героя, т.е. окончание одной реплики и начало другой совмещаются лексически. Например:

M: *So I told her I did not know **what she was talking about.***

W2: ***What are you talking about?** I said, stitching away.*

Иногда же герой сам возвращается к ранее высказанной мысли, или его мысль подхватывает и развивает кто-то другой. Например:

W1: *I said to him. Give her up. I swore by all I held most sacred.*

M: *Give her up, she said, or I’ll cut my throat.*

¹ Benson M. Moving Bodies in Hardy and Beckett //Essays in Criticism. Vol. XXXIV, 1984. PP. 229-243. – P. 237.

При таких повторах граница между тем, кто говорит и что говорит, размывается. В результате этого события, о которых идет речь, как бы совмещаются на одной плоскости, переходят из одного в другое. Это дает возможность автору реализовать свой замысел – нивелировать противоборство противоположных начал единым текстовым пространством, подчеркивая тем самым идею существования конфликтующих между собой Добра и Зла, Света и Тьмы, Порядка и Хаоса в неразрывном единстве. Получается некий парадокс бытия, который находит отражение и на уровне содержания, и на уровне формы. Так, как отмечалось выше, «движущей силой» развития фрактала является конфликт (контраст):

- с одной стороны, довольно беглый рассказ героев о произошедшем; с другой стороны, точечность описываемых событий, внимание к деталям, что усиливает эмоциональное напряжение;
- с одной стороны, трагическое отчаяние одинокого человека, неудовлетворенность своей жизнью; с другой – комичность происходящего, подчеркиваемая повторами, игрой слов, использованием одновременно литературного языка и вульгаризмов и т.д.;
- с одной стороны, статичность, неподвижность героев на сцене, отсутствующие взгляды; с другой стороны, очень быстрый темп речи.

Содержательное упорядочение опыта, обеспечиваемое метаконцептами «конфликт», баланс» и «симметрия», идет параллельно с развертыванием формы. При написании данной пьесы С. Беккет использовал музыкальную форму «рондо», в основе которой лежит чередование главной темы с несколькими эпизодами. Главная тема – рефрен – включает основные содержательные элементы, которые затем развиваются в эпизоде. При этом в эпизоде каждый герой «ведет» свою партию, перекликающуюся, в то же время, с партиями других героев. Возникает как бы движение по спирали, и на новом витке пьеса исполняется с некоторыми изменениями. Такой вид повтора – повтор коммуникативной ситуации с определенной вариативностью, подтверждает высказанную нами выше гипотезу о возможности использования фрактальной модели для стандартизации развертывания замысла автора при разном лингвистическом наполнении.

Говоря о пьесе “Play” как о самом музыкальном произведении С. Беккета, критики отмечают, что писателю интересен язык как некая текстура, предназначенная для восприятия на слух. Так, М. Блэкмен пишет: *“It was in precisely this very “musical” frame of mind that Beckett elaborated the first states of ‘Play’, concentrating on the aural texture and form of the language”*¹. Неслучайно еще до написания “Play” С. Беккет создал две радиопьесы (“Words and Music” и “Cascando”), стремясь донести до слушателя музыкальный характер речи и пауз, ритмичность их чередования. Так он пытается обратить внимание на то, что порой сложно передать словами. Как отмечает М.Эсслин: *“...his continued use of language must,*

¹ Blackman M. The Shaping of a Beckett Text: “Play” / Journal of Beckett Studies. Ed. By J. Philling, 1983. – No. 10: <http://www.english.fsu.edu/jobs/num10/jobs10.htm>

paradoxically, be regarded as an attempt to communicate on his own part, to communicate the incommunicable.” И далее: “...*he has shown himself a great master of language as an artistic medium*”¹.

Паузы в пьесе “Play” – это не только молчание. Это и повторяющийся несколько раз смех любовницы, и постоянная икота мужчины. Темнота – пауза между двумя отрезками света и, наоборот, свет – пауза между двумя отрезками тьмы. Б. Дубин в своей статье называет это характерной для С. Беккета «математически просчитанной музыкой звуков и пауз». На сцене же эта музыка дополняется отточенным, «на глазах каменеющим балетом» движений взглядов героев². Регулярность чередования речи и молчания, движения и неподвижности, света и тьмы напоминает регулярность чередования дня (появление Бога-дитя, несущего свет) и ночи (хаоса).

Пьеса имеет рамочную структуру: пытаюсь уйти от одиночества, герои спешат высказаться, чтобы быть услышанными и понятыми. Для любого человека жизнь – это попытка найти себя, найти общий язык с другими. Однако в конце пьесы герои остаются такими же одиночками, как они были вначале, как остается одинок Крэпп – герой еще одной «черной пьесы» С. Беккета “Kripp’s Last Tape”. Постоянно находясь в темной захлавленной комнате, Крэпп говорит, что любит сделать круг и вернуться к самому себе: “*With all this darkness around me I feel less alone. (Pause). In a way. (Pause). I love to get up and move about in it, then back here to... (hesitates)...me. (Pause.)*”.

Герои пьесы “Play” тоже сделали виток по спирали и, прежде чем уйти на новый виток, вернулись в ту же самую точку одиночества и непонимания – точку, соотносимую с началом движения. С. Беккет вновь обращает нас к Библии, где говорится о ветре, для которого характерно спиралевидное движение, символизирующее, что все повторяется на земле: «*Идет ветер к югу, и переходит к северу, кружится, кружится на ходу своём, и возвращается ветер на круги свои*» (Книга Екклесиаста, гл. 1, ст. 6).

Телевизионная постановка пьесы “Play”, в основу которой легли фрактально-обозначенные линии текста пьесы, является еще одним доказательством возможности применения фрактальной модели для уточнения принципов развития дискурса в процессе его создания.

Точка зарождения фрактала (конфликт) является той самой точкой, где замысел автора и замысел постановщика пересекаются. Механизмами развития фрактальной модели становятся те же метаконцепты: «конфликт», «баланс», «симметрия». Они представляют собой стержневые компоненты, организующие все действие. Это и симметричное расположение урн с главными героями (мужчина в центре, женщины – по обе стороны от него), и симметрия как повторение основных признаков: лица людей в урнах выглядят так, как будто являются их продолжением.

Однако постановщик, делая предельно эксплицитным то, что в пьесе выражено имплицитно, прибегает к дополнительным сценическим

¹ Esslin M. The Theatre of the Absurd. – New York, 1961. – 357 p. – P. 46.

² Дубин Б. Сэмюэл Беккет // Иностранная литература. Вып. 1, 2001. С. 256-258. – С. 257.

решениям, используя визуальные детали для реализации замысла. Так, помимо урн с главными героями на сцене находятся урны с другими людьми, равномерно заполняя все видимое пространство. Их лица не освещены. Урны не касаются друг друга. Пространство между ними заполняет нечто, напоминающее стелящийся туман, дымовую завесу. Герои похожи на потерявшихся в тумане путников, которые изо всех сил стараются встретиться, издавая какие-то сигналы. Вопросы и фразы, которые звучат, не предполагают ответа. Они лишь служат цели привлечения внимания. Повторы реплик – тоже своего рода туман, завеса, которая окружает героев и затрудняет их понимание друг друга.

Как потом оказывается, урны с главными героями находятся не на переднем крае сцены, а в центре хаотично возвышающихся урн на напоминающей болотистую местность площадке. Панорамный вид позволяет охватить взглядом все пространство, визуализируя фрактал, имплицитный в пьесе. Помимо этого фрактальность отчетливо проявляется и при повторе, когда герои показаны уже в иных ракурсах, не повторяясь ни разу.

Действие начинается в полной темноте. Говоря о символике цвета, Л. Раденкович отмечает, что темный (черный) цвет – цвет ночи. Отсюда его связь со злом. Во многих культурах, включая английскую, черный цвет ассоциируется с трауром, несчастьем, символизирует беду, смерть¹. Ту же информацию автор может передать, используя и другие коды, в частности, как это делает С. Беккет, код предметов (погребальные урны). Это позволяет ему усилить контраст между «поверхностным слоем» жизни и ее «подпочвенным слоем»², т.е. между ежедневной рутинной, которой живет человек и которая кажется ему важной, и ситуациями, когда он начинает переосмысливать привычную систему ценностей. Постановщик добавляет код растений – засохшее, безжизненное дерево с одной стороны сцены. На заднем плане – небо в серых тучах. Все покрыто мглой.

Сильное эмоциональное впечатление, которое производит начало действия, растет по мере того, как идет спектакль. Этому способствует техника «крупного плана», когда лицо или голова того или иного героя или только отдельные части лица или головы (глаза, рот и др.) показаны во весь экран.

Э. Мингелла не использует в своей постановке луч света, как это задумывал С. Беккет. Функции луча выполняет камера, в фокусе которой всегда оказывается именно тот герой, который в данный момент говорит. Эффект «наезда» камеры позволяет делать изображения других героев размытыми, нечеткими, акцентируя внимание на объекте в центре. Иногда перемещение камеры с одного героя на другого сопровождается резким

¹ Раденкович Л. Символика цвета в славянских заговорах // Славянский и балканский фольклор: Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы. М., 1989. – С. 122-148. – С. 122.

² Термины заимствованы из работы Бояджиева Г. От Софокла до Брехта за сорок театральных вечеров. – М.: Просвещение, 1981. – 336 с. – С. 296.

свистящим ([zzz-sss]) звуком. Полностью сценическая площадка погружается в темноту только при смене эпизодов (6 раз).

Конфликт «движение – неподвижность» становится очевидным для аудитории с помощью специальной техники создания особой зрительной иллюзии, когда быстрая смена статичных изображений отдельных моментов движения воспринимается как непрерывное движение. Название – «стробоскопический эффект» восходит к греческому слову ‘*strobos*’ – «кружение», беспорядочное движение».

Каждая реплика героев на сцене, являясь отдельным действием, составляет часть общего замысла, о котором шла речь выше. Свои слова они будто видят в пространстве перед собой и читают (ср. с постановкой пьесы “*Krapp’s Last Tape*”, Нью-Йорк, 1963г.). При этом, несмотря на то, что герои обращены к зрителю, они не нуждаются в аудитории. Им просто нужно выговориться. Когда же герои говорят все сразу, в полной темноте, это напоминает галдеж, вавилонское столпотворение, символизирующее несбыточное желание людей установить связь друг с другом. И хотя они, в отличие от строителей Вавилонской башни, говорят на одном языке, взаимопонимания все равно не происходит.

Однажды французский писатель В. Ларбо сказал: «Неподвижность печатного текста – оптический обман». Фрактальный подход к анализу литературного произведения и театральной постановки (и то, и другое рассматривается нами как дискурс) служит наглядным доказательством этих слов. Основные свойства фрактала (симметрия, предполагающая повтор на разных уровнях; траектория развития, задаваемая семой; многомерность смысла, определяемая «смысловым потенциалом» слова) являются принципами развития дискурса, т.е. тем самым кодом, который программирует его развертывание. При этом происходит упорядочение лингвистического и экстралингвистического опыта, объединение глубинной организации формы и содержания коммуникации и процессов видимых, что дает нам единство формы и содержания, без которого невозможно понять психофилософскую сущность пьесы и постановки.

Список использованной литературы

1. Валгина, Н.С. Теория текста: Учебное пособие [Текст] / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2004. – 280 с.
2. Гореликова, М.И., Магомедова, Д.М. Лингвистический анализ художественного текста [Текст] / М.И. Гореликова, Д.М. Магомедова. – М. : Рус. яз., 1989. – 152 с.
3. Дубин, Б. Сэмюэл Беккет [Текст] / Б. Дубин // Иностранная литература. – 2001. – Вып. 1. – С. 256-258.
4. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка [Текст] / Г.А. Золотова. – Изд. 2. – М.: УРСС, 2005. – 352 с.
5. Кибрик, А.Е. Константы и переменные языка [Текст] / А.Е. Кибрик. – СПб. : Алетейя, 2003. – 720 с.

6. Лосев, А.Ф. Бытие. Имя. Космос [Текст] / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1983. – 958 с.
7. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф [Текст] / А.Ф. Лосев. – М. : МГУ, 1982. – 481 с.
8. Псурцев, Д.В. Смыслоформирующий аспект образно-ассоциативных компонентов художественного текста [Текст] : дис. ... канд. филол. наук / Д.В. Псурцев. – М. : МГЛУ, 2001. – 187 с.
9. Раденкович, Л. Символика цвета в славянских заговорах [Текст] / Л. Раденкович // Славянский и балканский фольклор: Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы. – М., 1989. – С. 122-148.
10. Реферовская, Е.А. Лингвистические исследования структуры текста [Текст] / Е.А. Реферовская. – Л., 1983. – 216 с.
11. Сермягина, С.С. ИмPLICITное и подтекст: общее и специфическое [Текст] / С.С. Сермягина // Вестник ТГУ. – 2007. - № 300. – С. 27-30.
12. Сильман, Т.И. Подтекст как лингвистическое явление [Текст] / Т.И. Сильман // Филологические науки. – 1969. – № 1. – С. 84-90.
13. Benson, M. Moving Bodies in Hardy and Beckett [Text] / M. Benson // Essays in Criticism. Vol. XXXIV, 1984. – PP. 229-243.
14. Blackman, M. The Shaping of a Beckett Text: “Play” [Internet Resource] / M. Blackman // Journal of Beckett Studies. – Ed. By J. Philling. - Autumn, 1983. – No. 10: <http://www.english.fsu.edu/jobs/num10/jobs10.htm>
15. Davis, Walter A. Get the guests: psychoanalysis, modern American drama, and the audience [Text] / Walter A. Davis. – London : The University of Wisconsin Press, 1994. – 286 p.
16. Esslin, M. The Theatre of the Absurd [Text] / M. Esslin. – New York, 1961. – 357 p.
17. Harris, G. Gods & Pharaohs from Egyptian Mythology [Text]. – Great Britain. – Glasgow, 1993. – 128 p.

Раздел III

Взаимосвязанное формирование коммуникативной компетенции и кросс-культурной грамотности

УДК 81'246 + 378.147

Л.В. Молчанова, канд.пед.наук
(Ряз.гос.ун-т им.С.А.Есенина, Рязань)

Взаимовлияние родного и иностранных языков при обучении многоязычию в языковом вузе

В статье рассматриваются понятия интерференции и переноса в лингводидактике в условиях обучения нескольким иностранным языкам, при этом вводится градация данных понятий по уровням языкового, методического, коммуникативного и нейропсихологического взаимовлияния языков. На примере неродственных языков, изучаемых как иностранные (английский и японский языки) делается вывод о возможных путях снижения нежелательной интерференции и усиления положительного переноса с учетом выделенных уровней. В качестве ключевого фактора успеха при этом признается обучение предыдущим иностранным языкам согласно принципам когнитивно-коммуникативной методики и разработка индивидуальной траектории обучения новым языкам.

обучение многоязычию, второй иностранный язык, языковая интерференция, положительный перенос, взаимовлияние языков, билингвизм, роль родного языка

“I am a native speaker of English. When I started to learn to speak Japanese, French (with which I hadn't been in contact...for 15 years) came to mind when I tried to speak Japanese. When I later took a trip to France a few years later, my smattering of Japanese unexpectedly came to mind when I tried to speak French. **Perhaps foreign languages are all tossed into the same bag in the mind before they get sorted out**” (D.D.Steinberg (1993) *An Introduction to Psycholinguistics*).

В данной статье рассматриваются лингводидактические понятия интерференции и переноса с точки зрения обучения нескольким иностранным языкам в рамках языкового вуза. В качестве критерия, определяющего возможность использования ранее изученных иностранных языков в качестве источника положительного переноса при обучении новому иностранному языку, анализируются индивидуальные учебные стратегии, которые, на наш взгляд, становятся особенно актуальными, если обучение предыдущим иностранным языкам происходит согласно принципам когнитивно-коммуникативной методики.

Преподавание иностранного языка в языковом вузе, как правило, ставит своей целью формирование у студентов языковой компетентности, близкой к таковой у носителя данного языка¹. Многие ученые (И.Л.Бим, В.Ю.Розенцвейг, Л.В.Щерба, С.Вaker, R.Ellis, W.Weinreich и др.)

¹ Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс [Текст]: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 7.

отмечают, что одну из главных трудностей в изучении нового языка представляет интерференция родного языка и/или ранее выученных иностранных языков. В случае обучения второму иностранному языку, явление интерференции осложняется взаимодействием как минимум трех языков (родного языка = РЯ, первого иностранного = ИЯ1, второго иностранного = ИЯ2).

Тот факт, что термин «интерференция» был заимствован методикой обучения иностранным языкам из психологии, показывает, что изучение языка есть, по сути, психологический процесс, при котором одно из явлений, усвоенных ранее, находится в некотором отношении к формированию нового явления ввиду их схожести. При максимальном тождестве новое явление воспринимается как знакомое, и актуализируемое старое явление способствует «переносу», позволяющему опираться на уже известное, делая процесс обучения более экономным и психологически комфортным. В случае частичного тождества, при котором формирование «нового явления» является источником некоторого психологического дискомфорта, т.к. пути формирования в силу частичной несхожести требуют коррекции и отхода от уже проторенных путей, мы имеем дело с «интерференцией», которая проявляется либо как «ассоциативное торможение» (если старый навык проявляется во время перестройки), либо как «репродуктивное торможение» (при проявлении старого навыка после овладения новым)¹. Думается, что оба вида важны для методики преподавания иностранного языка, т.к. ассоциативное торможение и репродуктивное торможение влияют на процесс овладения новым иностранным языком на всех этапах его усвоения: ассоциативное торможение – на этапе презентации нового языкового материала, репродуктивное торможение – во время использования языкового материала в речи.

Сложный процесс интерференции подвергается в методической литературе разнообразным классификациям, представляющим интерес и для методики преподавания ИЯ2. Различают интерференцию внутри- и межъязыковую, прямую и косвенную, явную и скрытую, перцептивную и продуктивную, а также отрицательную и положительную (последнюю также рассматривают под термином «положительный перенос»)². Таким образом, большинство авторов под «интерференцией» подразумевает нежелательное и ошибочное смешение языков в процессе овладения и использования, в то время как под «переносом» (или «положительным переносом») имеют ввиду совпадение норм обоих языков, зачастую неосознаваемое говорящим. В настоящей статье, в случае отсутствия уточнений, мы придерживаемся

¹ Мегердичев, Г.А. Методическая терминология, касающаяся процессов интерференции [Текст] / Г.А. Мегердичев // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 65.

² Дмитриева, Ю.В. Проблема межъязыковой интерференции в преподавании иностранных языков в вузе [Электронный ресурс] / Ю.В. Дмитриева. - Сайт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. - Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes/13579/Dmitrieva.doc>. - Загл. с экрана.

именно этой традиции: термин «интерференция» используется со знаком «минус», а термин «перенос» – со знаком «плюс». Для обозначения совокупности двух этих явлений применяются термины «взаимодействие языков» и «взаимовлияние языков».

В рамках языкового вуза при обучении нескольким иностранным языкам необходимо, с нашей точки зрения, расширить понятие взаимовлияния языков и выделить: (1) влияние родного языка и (2) влияние ранее изучавшегося иностранного языка (первого, второго, третьего и т.д.). Что касается влияния родного языка, оно является особенно существенной неосознаваемой формой психической активности в процессе формирования навыков овладения новым языком¹, что подтверждается многочисленными наблюдениями и специальными экспериментами, например, «теорией установки» (Д.Н. Узнадзе, Ф.В. Бассин), «теорией уровней осознанности» (А.Н. Леонтьев) и др.². Однако, в языковом вузе овладение вторым иностранным языком протекает в своеобразных условиях, не ограничивающихся влиянием только родного языка: к моменту начала изучения нового иностранного языка студенты приходят с достаточно сформированными навыками и умениями в первом иностранном языке, что накладывает свой отпечаток на характер межязыкового взаимодействия. Исходя из известного в психологии закона смежности, можно предположить, что решающее влияние на усвоение второго иностранного языка оказывает не родной язык, а первый иностранный³, следовательно, именно сопоставлению двух иностранных языков следует уделять достаточное внимание на занятиях по второму языку. Широко известно, что «невозможно изгнать родной язык из головы учащегося» (Л.В. Щерба). Мы же предполагаем, что, имея опыт изучения одного иностранного языка на сознательной основе, обучающиеся знакомы с механизмами сопоставления с родным языком и в некоторой степени способны преодолевать его интерференцию и использовать преимущества переноса. Однако, в условиях изучения второго иностранного языка, подобные сравнения протекают на двух уровнях: (1) сопоставления с родным языком и (2) сопоставления с другим иностранным языком, изучавшимся ранее. Подобное двустороннее сравнение ново для обучающихся, и тем важнее становится объединение этих двух процессов в эффективную систему профилактики ошибок и выработки учебных стратегий, способствующих наиболее экономному овладению вторым иностранным языком.

¹ Колкер, Я.М., Устинова, Е.С., Шеина, И.М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного [Текст]: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, И.М. Шеина. – Рязань: Изд-во Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2007. – С. 4

² Козлов, П.Г. О функциях сознательного и бессознательного в переносе речевых навыков [Текст] / П.Г. Козлов // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 45-46.

³ Следников, Б.П., Антоновская, Н.В. К вопросу об оптимизации обучения второму иностранному языку на факультетах иностранных языков [Текст] / Б.П. Следников, Н.В. Антоновская // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 1. – Рязань, 2004. – С. 61.

Некоторые исследователи отмечают, что очевиден положительный перенос знаний, умений и навыков на изучение лингвистически родственного языка как второго иностранного¹. Этот взгляд основывается на контрастивном анализе языков, сторонники которого утверждают, что трудности (и, следовательно, ошибки) при изучении языка напрямую зависят от того, насколько велико различие между языками². Так, Э.Торндайк установил, что на начальных этапах изучения языка вся аналитическая деятельность мозга: процессы сравнения, обобщения, конкретизации и абстракции – происходит с опорой на родной язык. В условиях генеалогической близости языков, делает вывод автор, английский, например, может становиться успешной опорой изучения немецкого³. В настоящее время существуют методики преподавания второго иностранного языка на основе первого – то есть, путем проведения сравнений между двумя данными языками (см., например, методику И.Л. Бим по обучению немецкому языку как второму для школьников, изучавших английский язык). Мы предполагаем, что в данном направлении можно и нужно пойти дальше и **использовать первый иностранный язык (английский) как средство изучения второго (японского), то есть сделать его, наряду с родным языком, языком-посредником.**

Касательно вопроса типологического сходства или различия языков, мы предполагаем, что, чем ближе изучаемые языки по своему строю, тем больше интерференция между этими языками (если иметь в виду профессиональное изучение языков, особенно в плане репродукции). Об этом свидетельствует уже упомянутый ранее психологический закон смежности; кроме того, опыт многих студентов, изучающих, например, английский язык как первый иностранный и немецкий как второй, указывает на частотность ошибок в правописании соответствий в обоих языках (англ. here и нем. hier), в употреблении грамматических явлений (наличие или отсутствие артикля в структурах типа: англ. I am a teacher, нем. Ich bin Lehrer), в порядке слов (англ. Ask him if he is home tonight, нем. Frage ihn, ob er heute Abend zu Hause ist). Исследования овладения близкородственными языками (например, русским и болгарским) установили интерференцию навыков родного и изучаемого языков в силу следующих факторов: (а) «мнимого тождества» в лингвистическом сознании учащихся, возникающего в результате трудности выделения различий на фоне большого количества сходств; (б) лексической интерференции как следствия лексического сходства языков; (в) ложного чувства результативности речевого поступка и потери стимула к овладению правильным произношением по причине возможности языковой коммуникации даже при наличии

¹ Сверчкова, В.Д. Обучение немецкому как второму иностранному на базе английского языка [Текст] / В.Д. Сверчкова // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - № 3. - С. 67.

² Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1985. – P. 34.

³ Сверчкова, В.Д. Обучение немецкому как второму иностранному на базе английского языка [Текст] / В.Д. Сверчкова // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - № 3. - С. 67.

фонетических отклонений¹. Уже в 1927 г. Э.Скаггс и Э.Робинсон сформулировали гипотезу, согласно которой интерференция проявляется максимально там, где присутствует определенная степень сходства между языками².

В то же время, что касается неродственных языков, исследования показывают, что в этом случае интерференция заметно ниже (см. данные Ли по английскому и китайскому, Джексона по английскому и пунджаби)³. Следовательно, распространенный тезис о том, что «близкие языки легче учить» оказывается верным лишь частично, в основном для рецептивного усвоения, и, напротив, значительные расхождения между языками могут предупреждать интерференцию: «Чем меньше типологическое расстояние между родным и изучаемым языками, то есть чем больше степень их сходства и меньше различие, тем больше вероятность появления интерференции. Если это расстояние велико, то есть языки генетически не родственны, то случаев автоматического переноса, а, следовательно, и ошибок, будет меньше»⁴.

Однако если изучаемые языки существенно рознятся, можно предположить, что, помимо снижения вероятности интерференции, пропорционально снижается и возможность положительного переноса, и неизбежно увеличивается трудность овладения таким «лингвистически далеким» языком. Мы считаем, что с лингвистической точки зрения это, действительно, так; но изучение иностранного языка, а, следовательно, и **перенос, не ограничивается только лингвистическим сопоставлением** данных языков. Необходимо учитывать ещё как минимум 2 аспекта: (1) выработка навыков, умений, а, следовательно, **компетенций** в иностранном языке; (2) **коммуникативные ситуации**, формирующие общение на иностранном языке. При когнитивно-коммуникативном подходе к обучению первому иностранному языку оба этих условия учитываются, а значит, они могут существенно облегчить овладение новым языком вне зависимости от его типологической «близости» или «отстояния» от ранее изучавшихся.

Следует подчеркнуть, что термин «когнитивно-коммуникативный подход» с именно таким порядком компонентов используется нами не случайно. Успешная коммуникация на иностранном языке, особенно при формировании профессиональных компетенций студентов языковых вузов, видится нам невозможной без (а) осознания механизмов процесса общения, единых для всех людей; (б) опоры на опыт (в широком смысле), который

¹ Лебедева, Ю.Г. Перенос навыков при овладении близкородственным языком (на материале обучения болгарских учащихся русскому произношению) [Текст] / Ю.Г. Лебедева // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 53-54.

² Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1985. – P. 35.

³ Цит. по: Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition, с.35-36..

⁴ Дмитриева, Ю.В. Проблема межъязыковой интерференции в преподавании иностранных языков в вузе [Электронный ресурс] / Ю.В. Дмитриева. - Сайт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. - Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes/13579/Dmitrieva.doc>. - Загл. с экрана.

составляет основу любого дальнейшего познания. Таким образом, коммуникации как таковой предшествует анализ накопленного ранее опыта общения и выделение тех его компонентов, которые релевантны в данной конкретной ситуации общения, отсюда и предшествующая позиция компонента «КОГНИТИВНЫЙ».

Данное положение подтверждается исследованиями в областях билингвизма и овладения неродными языками. Так, К. Бейкер, ссылаясь на исследования Л. Верхувена, в качестве одной из причин, по которой билингвы легче овладевают новым (третьим) языком, рассматривает перенос между языками фонологических и прагматических (в частности, коммуникативных) способностей, а также возможную большую чувствительность билингвов к коммуникативным ситуациям¹.

Рассмотрим подробнее два вышеобозначенных аспекта переноса.

1. Механизм переноса *навыков* рассматривается как важнейший, обеспечивающий усвоение иностранного языка². Успешно перенесенные навыки являются продуктивной базой в овладении новым языком, поэтому их стихийное формирование нежелательно. Например, сознательное формирование произносительных навыков в первом иностранном языке (не слепая имитация, а осознание всех артикуляционных действий при произнесении того или иного звука) значительно облегчит постановку произношения на втором. В этом случае, аналогии с родным языком не всегда действуют так же успешно, ведь мы никогда не учились отслеживать артикуляцию звуков родного языка (за исключением редких случаев лечения у логопеда, исправления произношения иностранцев и т.п.). Таким образом, при возможности сравнения явлений нового изучаемого языка с явлениями либо родного, либо первого иностранного, желательна опора на оба языка. Например, японский звонкий, губно-губной, носовой согласный [m] можно было бы сравнить с аналогичными звуками и в русском, и в английском языках, и по артикуляционным характеристикам он был бы ближе к русскому (английские губно-губные произносятся более напряженно). Однако при описании этого звука «произносится также, как русский [м]» высока вероятность его нежелательной палатализации, например, в слове め [me]. В то же время, палатализация в слогах み [m^hi], みゃ [m^ha], みゅ [m^hu], みょ [m^ho] схожа с русским. Мы предполагаем, что артикуляцию подобных звуков следует сравнивать и с русской, и с английской, т.к. обе знакомы студентам в ходе сознательного овладения первым иностранным языком. Учащиеся лучше воспринимают инструкции типа «Произнесите японский звук [m], не напрягая органы речи так сильно, как этого требует английский звук; смягчайте согласный в слове [m^hi], как в русском», чем «Не допускайте палатализации в

¹ Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters Ltd, 1996. – P. 228.

² Ветроградская, Э.А. О динамике механизма переноса речевых навыков [Текст] / Э.А. Ветроградская. // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 16.

слоге [me]» - в последнем случае есть тенденция к интерференции в произношении гласного (приближение к русскому [э]).

То же касается навыков и в других аспектах языка: формообразовании, выборе лексики (например, лексемы из синонимического ряда), отработки порядка слов и т.д. Иначе говоря, всё то, чем мы овладевали почти неосознанно в родном языке, в иностранном языке (при сознательном методе обучения) требует автоматизации – переноса из области актуального осознания в разряд сознательно контролируемых навыков, когда при ошибке или затруднении языковое правило всегда может быть снова вызвано в сознании.

Аналогичен механизм переноса и в сфере умений, в которых прагматическое содержание универсально, а трудность содержится в овладении формой. Умения объяснять, выяснять интересующую информацию, выражать согласие или отказ и многие другие универсальны и не зависят от языка, на котором выражаются; они требуют только соответствующего лексического и грамматического наполнения, а также коррекции с точки зрения культуры народа - носителя изучаемого языка.

2. Другая возможность осуществления положительного переноса между отдаленными языками проявляется на уровне *коммуникативных ситуаций* и *коммуникативного поведения*, что подтверждается таким принципом обучения иностранным языкам, как принцип коммуникативности. В родном языке мы редко ощущаем недостаток коммуникативного контекста: все наши высказывания, как правило, преследуют ту или иную цель по осуществлению общения. На занятиях по иностранному языку такой естественный коммуникативный контекст обеспечить нелегко, особенно на начальном этапе, когда лингвистический материал скуден, но и в данном случае существует значительное количество способов придать коммуникативную окраску даже самым формальным заданиям. Тем более ценным представляется использовать подобные приемы осуществления коммуникации на занятиях по второму иностранному языку (например, обращенность речи, инсценирование диалогов с различными интенциями для говорящих, логика построения высказывания, написание коммуникативных сценариев). Формулировка заданий по второму иностранному языку в тех же терминах, что и на занятиях по первому иностранному, придаст студентам уверенности в себе и поможет успешнее выполнять уже знакомые инструкции, так как она демонстрирует, что любой язык есть средство коммуникации, а не строгий набор правил с исключениями, а также открывает новые пути для самостоятельного переноса уже усвоенных коммуникативных стратегий ¹.

Помимо вышеупомянутых уровней переноса, есть основания предполагать, что перенос между изучаемыми языками может осуществляться также на уровне психических механизмов – памяти, внимания, логического мышления, интеллектуальных операций и т.п., а также на уровне

¹ Салистра, И.Д. Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку [Текст] / И.Д. Салистра. – М.: Высшая школа, 1977. – С. 15.

нейропсихологии. Так, многие исследования последних лет в области когнитивной нейрологии рассматривают, совпадают ли нейрологический субстрат для оперирования родным и иностранным языками и латерализация больших полушарий головного мозга у монолингвов и билингвов (Горелов, 1984; Котик, 1983; Albert&Obler, 1978 и др.). Путем исследования электроимпульсов головного мозга было доказано, что решающим фактором для определения, в каком полушарии располагаются нейроцентры, отвечающие за оперирование определенным языком, является уровень владения данным языком. Иными словами, у обследуемых, которые демонстрируют достаточно низкий уровень владения иностранным языком, речевые центры для данного языка и родного располагаются в различных полушариях головного мозга, тогда как высокий уровень владения иностранным языком проявляется в том, что центры для обоих языков задействуют один и тот же нейросубстрат (Regani 1998, Цит. по¹). Аналогичные процессы характерны и для обследуемых мультилингвов, у которых, по мере того как уровень владения иностранным языком достигает определенного порога, для этого языка возникают новые центры в головном мозге, располагающиеся там же, где и речевые центры родного языка². Таким образом, с нейропсихологической точки зрения, при высоком уровне владения ранее изученный иностранный язык функционирует схожим с родным языком образом, и мы можем предположить, что при изучении нового языка он будет выступать в качестве источника положительного переноса во многом так же, как и родной язык.

Исходя из данных исследований нейропсихологии и изучения речевого поведения мультилингвов в Японии (узбеков и молдован, владеющих, помимо родного языка, русским, английским, и изучающих японский; африканцев, владеющих родным языком и официальным языком своей страны – английским или французским - и изучающих японский), мы пришли к выводу, что обобщения, которые они делали, связанные с профилактикой интерференции или осуществлением положительного переноса, были тем эффективнее, чем больше языков привлекалось в процессе изучения нового языка (японского). Это выражалось в построении индивидуальной стратегии обучения, которая отличалась экономичностью, что было подтверждено в ходе проведенного нами анкетирования.

Подводя итог вышесказанному о взаимовлиянии языков как понятии, объединяющем и интерференцию, и положительный перенос, отметим проведенное нами расширение данного термина и возможность его рассмотрения в планах:

¹ Hahne, A. What's Different in Second Language Processing? Evidence from Event-Related Brain Potentials. // Journal of Psycholinguistic Research. 2001, Vol. 30, No 3. P. 252..

² Albert, M. L., Obler, L. K. The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism. New York: Academic Press, 1978. – P. 242.

- языковых особенностей (лингвистическая интерференция / лингвистический перенос);
- выработки навыков и умений (учебная, или методическая интерференция / учебный, или методический перенос);
- осуществления общения на языке (коммуникативная интерференция / коммуникативный перенос);
- психологических и нейропсихологических особенностей (нейропсихологическая интерференция / нейропсихологический перенос).

Однако, нередки случаи комбинаторного взаимодействия языков, где положительный перенос в одном плане осложняется интерференцией в другом. Так, на уровне навыков часто наблюдается «американизированный» акцент в японском языке у студентов, владеющих английским как ИЯ1; злоупотребление местоимениями 2го или 3го лица, которые в японском языке используются достаточно редко; неоправданное использование заимствований из английского или расширение их значения в случаях, когда имеется исконно японский аналог или синоним; на уровне прагматики и коммуникативных ситуаций - прямое выражение отказа, несогласия или недовольства, что не приветствуется в японской культуре, но поощряется в американской и т.п. Соответственно, возникает вопрос, как эффективно профилактировать интерференцию со стороны не одного (родного), а уже двух языков, отличных от изучаемого (родного и первого иностранного). На наш взгляд, эта профилактика осуществима следующим путем: овладение каждым новым языком расширяет и модифицирует когнитивную языковую базу для усвоения очередного языка, что напрямую связано с сознательной рефлексией над языками, которая обеспечивается когнитивно-коммуникативным подходом к обучению (или, по крайней мере, опытом такого обучения в ранее изучавшихся иностранных языках).

Согласно А.С. Маркосян, главным фактором, определяющим характер и степень переноса первого иностранного языка на второй иностранный, являются методические особенности преподавания этих языков¹, а именно:

а) степень опоры на сознательное овладение как первым, так и вторым иностранным языком: перенос с первого иностранного языка на второй тем заметнее, чем большее место в методике занимает сознательный компонент;

б) степень владения продуктивными видами деятельности на первом иностранном языке: чем выше уровень такого владения, тем меньше должно ощущаться влияние на второй иностранный язык.

В исследовании А.С. Маркосян мы видим разграничение типов интерференции, о которых шла речь выше: сознательное овладение языком

¹ Маркосян, А.С. Овладение вторым иностранным языком как теоретическая и лингводидактическая проблема (на примере французского и армянского языков) [Текст]: автореф. дис...канд. пед. наук. / А.С. Маркосян; МГУ. – М., 2004. – С. 17.

отражается на переносе навыков и умений (т.е., имеет отношение к учебной, или методической интерференции), тогда как владение продуктивными видами деятельности связано с компетенциями на данном языке и подразумевает взаимовлияние языков в плане коммуникации. Следовательно, роль ИЯ1 можем интерпретировать и как источник положительного переноса на более глубинных и универсальных, чем лингвистический, уровнях: навыков, умений и компетенций. Данная задача выполнима, если преподавание обоих ИЯ осуществляется в рамках когнитивно-коммуникативного компетентностного подхода;

в) отстояние во времени между изучением первого и второго иностранных языков: обычно предполагается, что чем больше такое отстояние, тем меньше влияние (как положительное, так и отрицательное) одного языка на другой, но такая зависимость прямо не подтверждается¹. Действительно, наблюдения за студентами языковых вузов демонстрируют, что отстояние минимум в 1 год является достаточным, тем более при изучении языка совершенно иного строя, каким является японский по отношению к английскому в нашем случае. Решающим фактором является не время, а сознательность обучения и уровень владения первым языком;

г) степень осознанности и систематизированности знаний о родном и первом иностранном языках. Как известно, методики преподавания языка как родного и как иностранного существенно разнятся, и вполне очевидно, что при сознательном методе обучения металингвистические знания об иностранном языке обычно превышают знания о родном языке. Поэтому опора на термины и описания, к которым студенты привыкли на занятиях по ИЯ1, призваны облегчить восприятие ИЯ2;

д) осознаваемая обучающимися цель усвоения второго иностранного языка в контексте мотивационной психологической обстановки; таким контекстом является, например, отношение к изучаемым языку и культуре по параметру трудность/легкость. Японский язык зачастую относят к сложным, в первую очередь из-за значительных отличий от русского и любого из европейских языков. Однако, как уже было продемонстрировано выше, лингвистическая интерференция является лишь одним из видов интерференции, тогда как перенос навыков, умений и учебных стратегий облегчается включением первого иностранного языка в процесс коммуникации при преподавании второго.

Другими словами, эффективный перенос обеспечивается не только методикой обучения, но и методикой изучения. Овладевая очередным языком, учащийся осуществляет движение внутри психологического пространства, образуемого единой для нескольких языков когнитивной базой, которое включает в себя взаимодействие самых различных факторов, - движется по индивидуальной траектории. Подход с позиций стратегий (траекторий) овладения иностранным языком особенно актуален в случае

¹ Там же.

второго неродного (или иностранного) языка, так как он позволяет более убедительно интерпретировать сложные взаимоотношения между изучаемыми языками (включая родной)¹, а также минимизировать временные и энергетические затраты при овладении языком за счет переноса эффективных стратегий.

Наконец, подводя итог проблеме дидактических принципов в обучении нескольким иностранным языкам, приведем данные исследований, которые свидетельствуют о том, что чем дольше изучение обоих иностранных языков идет параллельно, тем меньше интерферирует второй иностранный язык с первым. Данное положение реализуется максимально, если рассматривать ранее изученные языки в качестве источника многостороннего опыта при изучении новых. Обеспечивая параллельное во временном отношении использование двух иностранных языков, мы действительно можем свести интерференцию к минимуму, в том числе за счет разграничения функций языков: ИЯ1 выступает в качестве средства, а ИЯ2 – в качестве предмета обучения, что является основополагающим принципом при исследовании проблем многоязычия, столь актуальных для современного образования. Наконец, включение всех языков, известных учащемуся, в процесс изучения нового языка позволяет в полной мере выполнить главное условие мультилингвального образования – включение языка в деятельностно значимую коммуникацию, овладение языком как средством образовательной (и любой иной) деятельности².

Рассмотрев в данной статье влияние интерференции и переноса на изучение второго иностранного языка с позиций психологии, нейрофизиологии, лингвистики и методики, мы пришли к выводу, что при сознательном обучении возможно уменьшить интерференцию между изучаемыми языками и усилить перенос за счет подхода к учебному процессу как к ряду коммуникативных ситуаций, обладающих общими лингводидактическими характеристиками. Это, в свою очередь, позволяет сделать овладение несколькими языками на языковых факультетах эффективным и экономным, что особенно актуально в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования, сокращением количества аудиторных часов на практику иностранного языка, а также сложностями введения второго иностранного языка как дополнительной квалификации на уровне бакалавриата.

Список использованной литературы

1. Ветроградская, Э.А. О динамике механизма переноса речевых навыков [Текст] / Э.А. Ветроградская. // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 16-17.

¹ Там же, с. 19.

² Очакова, С.В. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования [Текст] / С.В. Очакова // Иностранные языки в школе. - 2003. - №2. – С. 12.

2. Дмитриева, Ю.В. Проблема межъязыковой интерференции в преподавании иностранных языков в вузе [Электронный ресурс] / Ю.В. Дмитриева. - Сайт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. - Режим доступа: <http://www.sgu.ru/files/nodes/13579/Dmitrieva.doc>. - Загл. с экрана.
3. Козлов, П.Г. О функциях сознательного и бессознательного в переносе речевых навыков [Текст] / П.Г. Козлов // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 45-47.
4. Колкер, Я.М., Устинова, Е.С., Шеина, И.М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного [Текст]: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, И.М. Шеина. – Рязань: Изд-во Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина, 2007. – 220 с.
5. Лебедева, Ю.Г. Перенос навыков при овладении близкородственным языком (на материале обучения болгарских учащихся русскому произношению) [Текст] / Ю.Г. Лебедева // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 53-55.
6. Маркосян, А.С. Овладение вторым иностранным языком как теоретическая и лингводидактическая проблема (на примере французского и армянского языков) [Текст]: автореф. дис...канд. пед. наук. / А.С. Маркосян; МГУ. – М., 2004.
7. Мегердичев, Г.А. Методическая терминология, касающаяся процессов интерференции [Текст] / Г.А. Мегердичев // Психология и методика обучения второму языку. Механизм переноса навыков и умений. – М., 1971. – С. 64-66.
8. Очакова, С.В. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования [Текст] / С.В. Очакова // Иностранные языки в школе. - 2003. - №2. – С. 12-14.
9. Салистра, И.Д. Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку [Текст] / И.Д. Салистра. – М.: Высшая школа, 1977. – 166 с.
10. Сверчкова, В.Д. Обучение немецкому как второму иностранному на базе английского языка [Текст] / В.Д. Сверчкова // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - № 3. – С. 66-73.
11. Следников, Б.П., Антоновская, Н.В. К вопросу об оптимизации обучения второму иностранному языку на факультетах иностранных языков [Текст] / Б.П. Следников, Н.В. Антоновская // Иностранные языки в высшей школе. – Вып. 1. – Рязань, 2004. – С. 61-65.
12. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс [Текст]: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
13. Albert, M. L., Obler, L. K. The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism. New York: Academic Press, 1978.
14. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters Ltd, 1996.
15. Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1985.
16. Hahne, A. What's Different in Second Language Processing? Evidence from Event-Related Brain Potentials. // Journal of Psycholinguistic Research. 2001, Vol. 30, No 3. P. 252.

Проблемы формирования билингвальной культуры личности студента при обучении иностранным языкам

Расширение сферы межнациональных отношений способствует международному сотрудничеству и изучению иностранных языков как средства межкультурной коммуникации. Иностранный язык является неотъемлемой частью высшего образования, задача которого – создание условий, в которых человеческая личность может проявляться во всем своем многообразии и самоопределении.

культура, билингвальная личность, толерантность, аутентичный текст, рефлексивная деятельность, дифференцированная работа, творческий подход

Известно, что личность есть там, где есть диалог. А формирование билингвальной личности происходит в условиях диалога культур, в котором осуществляется не только общение между людьми, но и восприятие, оценивание, детальное ознакомление с культурой страны изучаемого языка и ее представителями.

С точки зрения **лично-ориентированного** подхода в преподавании иностранного языка, необходимо постоянно *сравнивать различные лингвострановедческие реалии двух культур* с целью развития у будущих учителей коммуникативной толерантности, которая позволит им в дальнейшем корректно объяснять специфические различия в двух культурах и языках своим ученикам. Для этого следует использовать аутентичные тексты, аудиотексты и видеофильмы, произведения народного творчества: сказки, легенды, стихи.

С точки зрения **кросс-культурного** подхода, при работе над любой темой важно выявлять ценности (общечеловеческие и культурно-специфические) каждого народа, что позволит в различных коммуникативных ситуациях учитывать нормы поведения в каждом конкретном случае, что развивает у студентов коммуникативные умения и самоконтроль. Для этого эффективно использовать при объяснении и анализе специфических языковых и культурных явлений многочисленные *половицы и фразеологизмы*, отражающие специфику выражения в каждом языке культурных особенностей страны и ее народа.

С точки зрения **коммуникативного** подхода, необходимо *учитывать родной язык (обучение должно строиться с возможно более полным учетом особенностей родного языка обучаемых, так как только при сопоставлении соответствующих явлений в двух языках можно выявить основные трудности учебного материала для каждого контингента)*. Важной частью обучения здесь являются ролевые и деловые игры, диалогическое общение с элементами анализа, сопоставления, оценки, рефлексии.

С точки зрения компетентностного подхода, важно использовать такие методы и средства обучения, как *беседы и дискуссии на иностранном языке по проблемам современности и по проблемам, затронутым в текстах и фильмах (речь идет, в первую очередь, о принципе практической направленности обучения, который заключается в стремлении формировать конкретные практические умения и навыки)*; встречи с носителями изучаемого языка; написание эссе о проблемах современной молодежи в двух странах, об особенностях двух культур и их субкультур, о единстве взглядов представителей разных культур на общечеловеческие ценности и ценности каждого народа; фонетические вечера и праздники; рефлексивную деятельность, развивающую умения самоанализа, самооценки как субъекта двух культур.

Работа со студентами должна строиться, на наш взгляд, с учетом основных этапов формирования билингвальной культуры личности будущего специалиста: начального (на котором происходит формирование коммуникативной толерантности студентов, укрепление их мотивационно-ценностного отношения к формированию билингвальной культуры личности), промежуточного (на котором развиваются коммуникативные умения студентов решать речемыслительные задачи на материале аутентичных текстов; формируется комплекс умений и навыков, необходимых им как посредникам в диалоге двух культур) и творческого (характеризуется развитием умений творческой коммуникативной деятельности в профессионально ориентированных ситуациях общения)¹. Учебный материал и содержание обучения следует отбирать с учетом возрастания трудностей, постепенного усложнения заданий.

Для начального этапа необходимо отбирать задания, направленные на формирование у студентов таких качеств, как коммуникативная толерантность и самоконтроль. Это касается работы над лексикой, которая позволяет студентам выявлять различия в лексическом выражении одних и тех же явлений и понятий в двух языках, что показывает различия в культуре двух народов; подбор лексических эквивалентов в двух языках и др. Например: 1) *Придумайте свою ситуацию на тему «Справедливость» (в таком задании студенты могут абстрагироваться от содержания анализируемого текста и высказаться по поводу своей жизненной позиции, объясняя свое видение проблемы);* 2) *Ответьте на вопросы: Какое определение права и справедливости Вы находите в тексте? Согласны ли Вы с этим?* (студенты высказывают свое мнение о данных понятиях, анализируя одновременно позицию автора текста, соглашаются или аргументировано опровергают его точку зрения) и др.

Для промежуточного этапа – задания, способствующие развитию самооценки и межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Это могут быть задания для интерпретации, содержащие различные пословицы,

¹ Слепцова, Е.В. Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя [Текст]: дис...канд. пед. наук / Е.В. Слепцова. – Рязань, 2011. – 286 с.

которые необходимо прокомментировать на основе содержания текста и дополнить свой комментарий какой-либо жизненной ситуацией или рассуждениями на данную тему. Например: 1) *Докажите следующую поговорку с помощью ситуации: «Друг познается в беде». Подумайте, подходит ли эта поговорка к описанной в тексте ситуации;* 2) *Попробуйте найти другой выход из ситуации, описанной в тексте;* 3) *Уже давно существует конфликт между различными поколениями (родителями и детьми, учителями и учениками и т.д.). Как он обычно проявляется? Какие решения данного конфликта Вы можете предложить?* и др.

Для творческого этапа необходимо отбирать задания, направленные на совершенствование перечисленных качеств личности будущего специалиста, развитие умений студентов не только выполнять предлагаемые задания, но и ***самостоятельно отбирать учебный материал***, который будет способствовать в дальнейшем формированию билингвальной культуры личности у их учеников. Это могут быть задания на объяснение символических значений различных предметов, явлений и персонажей в текстах; на сравнение каких-либо одинаковых явлений, по-разному представленных в разных текстах; на выделение основной проблематики текстов и интерпретации названия; инсценировка диалогов, требующая творческого подхода и знания коммуникативных норм изучаемого языка в конкретных ситуациях речевого общения; объяснение ***отношения автора*** к событиям или персонажам с учетом специфики его творчества и эпохи и др. Например: 1) *Поясните, какое значение в тексте имеет сказание о великане Билгане (сказание о великане – фольклорный элемент в авторском тексте. Анализируя его значение, студенты развивают навыки сравнения и анализа);* 2) *Определите основные проблемы текста и выскажите свое мнение об этом;* 3) *Охарактеризуйте героев с точки зрения общечеловеческих ценностей и норм поведения;* 4) *Выскажитесь по проблеме физически и умственно неполноценных людей в современном обществе. Как реагирует на них большинство людей? Что можно сделать, чтобы они чувствовали себя среди других людей комфортно и полноценно? Возможно ли это? Объясните и докажите свою точку зрения* и др.

Подобные задания студенты должны уметь ***составлять самостоятельно, подбирая при этом аутентичные тексты***, затрагивающие наиболее актуальные для современного общества проблемы.

Преподавателю необходимо учитывать, что общение на языке, особенно иностранном, возможно, только если у субъектов коммуникации имеются определенные представления о предмете разговора, которые могут быть сходными или различными. Они основываются, в свою очередь, на некотором уровне общих и специальных знаний, предваряющих восприятие языкового знака – знаний соответствующего языка и фоновых знаний (знаний страноведческого характера).

Если при изучении иностранного языка не обращать специального внимания на различия в способах выражения мысли между родным и

изучаемым языками, иноязычный материал будет вписываться обучаемыми в смыслообразующий контекст родного языка, а сообщения на нем – интерпретироваться с точки зрения родной культуры. Наступает момент, когда выводы и обобщения относительно закономерностей иностранного языка, сделанные в рамках системы родного языка, вступают в противоречие с практикой изучаемого языка. Обучаемый строит высказывания на иностранном языке, оформляя их по правилам родного языка, и они оцениваются преподавателем как неправильные. Но сам обучаемый часто не понимает, в чем проблема. По его мнению, он все делает верно. В результате иностранный язык начинает представляться ему чем-то нелогичным, недоступным для понимания, допускаются грубые ошибки, нарушающие процесс коммуникации или делающие его невозможным. Чтобы избежать подобных ошибок, нужно постоянно проводить параллели и сравнения, выявлять сходства и различия в культуре двух народов.

Задача преподавателя состоит в воспитании у студентов уважения к культуре другого народа, умении давать объективную оценку явлениям этой культуры, пробуждать у студентов желание узнать как можно больше о стране изучаемого языка, учитывая при этом возможности взаимного обогащения культур. Только в этом случае можно будет говорить о диалоге культур в широком смысле этого слова, который предполагает взаимопонимание и взаимообогащение. Студенты должны понимать, что знать иностранный язык и правильно пользоваться им можно, лишь познавая мир людей, которые говорят на этом языке.

Чтение аутентичных литературных текстов известных немецкоязычных авторов, а также произведений народного творчества (сказок, легенд и сказаний) способствует не только обогащению словарного запаса и языковых знаний студентов, но и формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Являясь источником получения информации о стране изучаемого языка, ее культуре, они воспитывают читательскую и общую культуру студентов, расширяют их филологический кругозор, развивают ценностные ориентации и эстетический вкус, помогают почувствовать себя частью культуры страны изучаемого языка.

Сопоставление лингвострановедческой информации, касающейся страны изучаемого языка и родной страны, и беседа по проблемам, затронутым в прочитанном тексте, являются важными методами формирования билингвальной культуры личности будущего учителя. Совместная работа преподавателя со студентами должна строиться таким образом, чтобы способствовать усилению мотивации студентов. Этому будет способствовать творческая и рефлексивная деятельность на занятиях.

Благодаря чтению аутентичных текстов и детальной работе над лексикой и содержанием (работа должна быть организована с использованием идиоматических выражений, фразеологизмов, специфических для каждой конкретной ситуации лексических единиц и грамматических структур) студенты получают возможность проникнуться культурой другого народа во всем ее объеме, почувствовать себя ее частью,

обогащать свой пассивный и активный словарный запас, научиться анализировать различные жизненные ситуации с точки зрения представителей разных культур, чтобы в дальнейшем могла состояться полноценная коммуникация с иноязычным партнером, которая может быть достигнута только тогда, когда собеседник имеет представление о том, каким видит мир носитель другого языка, если он сравнивает его мировоззрение со своим. Здесь важны постоянные сопоставления лингвострановедческой и лингвокультурологической информации, касающейся родной страны и страны изучаемого языка; беседы и дискуссии на иностранном и родном языках по проблемам, затронутым в прочитанных текстах.

Наряду с аутентичными текстами и видеофильмами для успешного формирования билингвальной культуры личности будущего учителя можно использовать такие методы и средства, как объяснение символических значений различных предметов, явлений и персонажей в фильмах; инсценировка диалогов, требующая творческого подхода и знания коммуникативных норм изучаемого языка в конкретных ситуациях речевого общения; дискуссии по проблематике фильмов и написание эссе, дабы выявить, насколько представления студентов о культуре страны изучаемого языка и ее представителях соответствуют реальному положению вещей. Полезны также ролевые игры, создающие языковые ситуации, близкие к естественным. В ходе ролевой игры у студентов развивается умение реагировать на данные условия в качестве субъектов культуры страны изучаемого языка и использовать в речи специфические для каждой конкретной ситуации языковые средства и нормы коммуникативного поведения, свойственные носителям изучаемого языка.

При работе над аутентичным текстом перед преподавателем стоят следующие задачи:

- 1) развитие у студентов коммуникативной толерантности посредством знакомства с реалиями страны изучаемого языка, отличающихся от реалий культуры родной страны;
- 2) обогащение пассивного и активного словарного запаса студентов, необходимого для общения с носителями языка в конкретных ситуациях;
- 3) формирование самооценки студента как представителя двух культур посредством участия в обсуждении актуальных вопросов с точки зрения и с учетом норм коммуникативного поведения носителя языка в каждой конкретной жизненной ситуации.

Формирование у студентов билингвальной культуры личности подразумевает также формирование у них общечеловеческих ценностей, - таких как чувство долга, справедливости, чувство ответственности за свои слова и поступки, уважения к людям, независимо от их возраста, готовности помочь нуждающимся в трудных жизненных ситуациях и др. Грамотно подобранные аутентичные тексты помогут достичь этих целей благодаря своему содержанию и предлагаемым к ним упражнениям и заданиям для работы над текстом.

Рефлексивная деятельность может осуществляться, когда студенты получают возможность сравнить жизненные ценности страны изучаемого языка со своими и принятыми в нашем обществе. Благодаря такому анализу, сравнению и самооценке они уделяют больше внимания таким аспектам культуры и языка, о которых раньше они могли даже не задумываться. У них формируются определенные взгляды и жизненные принципы. И задача преподавателя состоит в том, чтобы они соотносились с общечеловеческими и национальными ценностями.

Отобранные для работы тексты могут сопровождаться заданиями для интерпретации, которые содержат различные пословицы (например, *«Дареному коню в зубы не смотрят»*, *«Навык мастера ставит»*, *«Друг познается в беде»*, *«Сытый голодному не товарищ»*, *«Как аукнется, так и откликнется»*, *«Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты»* и др.), которые необходимо прокомментировать на основе содержания текста и дополнить свой комментарий какой-либо жизненной ситуацией или рассуждениями на данную тему. У студентов есть, таким образом, возможность сравнить различные пословицы в русском и иностранном языках, выявить специфику разного выражения понятий в двух языках с учетом культурных традиций и менталитета народов-носителей этих языков. Кроме того, такие задания заставляют творчески мыслить и строить свои высказывания не только в соответствии с правилами языка, но и более свободно в содержательном плане. Они развивают логику мышления, умение анализировать, сравнивать и описывать разные жизненные ситуации, применяя творческий подход.

Мы знаем, что язык ведет к ядру духовно культурного существования народа. Способность синтезировать две культуры, являясь их связующим звеном, важна для студентов-билингвов, воспитанных в условиях искусственного билингвизма, которым является образовательный процесс в вузе, так как он позволяет объединять две различные культуры стран родного и изучаемого языков, формируя, таким образом, языковое сознание билингвальной личности. Поэтому в содержание программы по практическому курсу для 1 года обучения следует включить дополнения, стимулирующие формирование билингвальной культуры личности будущего учителя. К примеру, при изучении студентами немецкого отделения темы *«Традиции немцев в еде»* наряду со сравнением типичных блюд немецкой и русской кухни в будни и праздники, студенты должны иметь возможность в соответствии с принципом креативности на практике познакомиться с традиционными блюдами немецкой кухни, которые они могут приготовить сами и угостить других.

В данном случае работа над учебным материалом должна быть основана, прежде всего, на принципах культуросообразности, субъектности, рефлексивности. Поскольку изучение подобной темы предполагает практическую сторону, дегустация специфических блюд национальной кухни является наиболее яркой иллюстрацией материала, изученного по данной теме. Таким образом, они могут погрузиться в культуру другого народа,

почувствовать себя её частью, оставаясь при этом представителями своей культуры и ее традиций. При этом у студентов расширяется словарный запас по данной теме за счет изучения названий новых блюд и продуктов. Употребление специальных лексических единиц в речи требует грамматического оформления и развивает навыки монологического и диалогического высказывания, что способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции, основного компонента билингвальной культуры личности будущего учителя.

Работа над темой «Учёба» предполагает изучение системы школьного и высшего образования. При этом действует принцип понимания и принятия иноязычной культуры на примере специфики двух непохожих систем среднего и высшего образования в двух странах. Студентам необходимо объяснять наиболее сложные вопросы, связанные с системой образования в Германии, а они, в свою очередь, должны проводить сравнения, находить сходства и различия в двух системах образования – Германии и России. (В лингвокультурном аспекте их языковая и концептуальная картина мира обогатится ознакомлением с двуязычным глоссарием по образовательной тематике.¹) Благодаря такой работе студенты получают возможность выявить наиболее сильные и слабые стороны в двух системах образования и представить себе оптимальный вариант.

Наиболее эффективными средствами реализации названных принципов являются, на наш взгляд, видеофильмы на иностранном языке по данной тематике, эссе, встречи с носителями языка (в процессе обучения в условиях искусственного билингвизма в роли носителей языка могут выступать преподаватели или студенты старших курсов).

Содержание других тем можно трансформировать посредством акцентов на тех элементах иноязычной культуры, которые позволяют студентам не только увидеть, но и почувствовать сходство и различие их с родной культурой и языком. Основные акценты необходимо сделать на различиях в обращении в процессе общения, на типичных для немцев формах обращения к разным людям в различных ситуациях.

Принцип рефлексивности может активно реализоваться при изучении темы «Внешность и характер человека», где особое внимание следует уделять типичным чертам характера, привычкам, особенностям менталитета, присущим обоим народам. Подробный анализ с выявлением сходств и различий проводился при изучении таких тем, как «*Жилье в России и Германии*», «*Традиции в праздновании особых событий и дарении подарков*», «*Студенческая жизнь*», «*Как провести свободное время?*», «*Чтение книг*», «*Хобби*», «*Профессия моей мечты*» и др.

Темы, выносимые на экзамен по практическому курсу иностранного языка, рекомендуется формулировать также в виде проблем, например:

¹ Aleksanova L., Behr U., Gentsch D., Jünemann A., Kolesnikov A., Kolodzy E., Odintsova N., Savtschenko N. Zweisprachiges Glossar zu Begriffen innovativer Schulentwicklungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland und der Russischen Föderation (глоссарий, научно-практическое пособие). Bad Berka: Thillm, 2010. – 64 S.

Опишите типичный немецкий частный дом; чем он отличается от тех домов, которые Вы видите у нас? Рождество – старинный немецкий семейный праздник; что Вы о нем знаете? Что общего, и какие различия существуют между празднованием Рождества в Германии и в нашей стране?

Задача учителя иностранного языка – не просто самому понять, почувствовать и принять для себя культуру другого народа через его язык, но и быть готовым к тому, чтобы донести свои знания и опыт до своих учеников. Поэтому уже с 1 курса студенты должны учиться понимать и принимать культуру другого народа, воплощая при этом принцип толерантности к носителям изучаемого языка и их культуре; уметь сравнивать традиционные и культурные особенности двух народов, основываясь на принципе культуросообразности. Эти умения развиваются у студентов благодаря чтению аутентичных текстов, отобранных преподавателем с учетом их познавательной ценности и значимости с точки зрения общечеловеческих ценностей и норм, а также при просмотре видеофильмов на иностранном языке, отбор которых соответствует тем же критериям.

Осуществляя принцип диагностичности, в начале и в конце изучения каждого курса необходимо проводить диагностику сформированности билингвальной культуры личности будущего учителя. Для этой цели нами предлагаются следующие методы: Диагностика коммуникативного контроля М. Шнайдера, Диагностика коммуникативной толерантности В. Бойко¹, Шкала самооценки Ч. Спилбергера и Ю. Ханина², Тест коммуникативных умений Л. Михельсона³.

Результаты диагностики с помощью перечисленных методик необходимо обобщить и выявить средний показатель. Для определения уровня сформированности билингвальной культуры личности будущего учителя суммируется количество баллов по 5 критериям (коммуникативный контроль, коммуникативная толерантность, реактивная и личностная тревожность, коммуникативные умения) и делится на 5 (по количеству критериев). Таким образом, можно получить данные, показывающие уровень сформированности билингвальной культуры личности каждого студента на конкретном этапе обучения.

Нами предлагаются следующие баллы для определения уровня сформированности билингвальной культуры личности будущего учителя: низким уровнем билингвальной культуры личности будут обладать студенты, набравшие от 0 до 1,5 баллов; средний уровень соответствует баллам от 1,6 до 2,4; высокий уровень билингвальной культуры личности соответствует 2,5-3 баллам.

¹ Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.

² Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. СПб: Изд-во Питер, 2008. – 512 с.

³ Тест коммуникативных умений Л. Михельсона. – Режим доступа: http://www.psyfiles.ru/mat/relations/105test_kommunikativnykh_umenijj_mikhelsona.html

Проводимая диагностика позволит выявить уровень сформированности билингвальной культуры личности будущего учителя и осуществить в дальнейшем дифференцированную индивидуальную работу.

Список использованной литературы

1. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. СПб: Изд-во Питер, 2008. – 512 с.
2. Слепцова, Е.В. Педагогические аспекты формирования билингвальной культуры личности будущего учителя [Текст]: дис...канд. пед. наук / Е.В. Слепцова. – Рязань, 2011. – 286 с.
3. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона. – Режим доступа: http://www.psyfiles.ru/mat/relations/105test_kommunikativnykh_umenijj_mikhelsona.ht
4. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 496 с.
5. Aleksanova L., Behr U., Gentsch D., Jünemann A., Kolesnikov A., Kolodzy E., Odintsova N., Savtschenko N. Zweisprachiges Glossar zu Begriffen innovativer Schulentwicklungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland und der Russischen Föderation (*глоссарий, научно-практическое пособие*). Bad Berka: Thillm, 2010. – 64 S.

Пол Спитцер, преп.англ.яз. как иностранного
(Атланта, шт. Джорджия, США)
Paul Spitzer, EFL teacher
(Atlanta, GA, USA)

**Использование современных технических средств
на занятии по иностранному языку
(на английском языке)**
Using electronic media in the foreign language classroom

В статье рассматриваются способы применения современных технических средств в зависимости от цели занятия, анализируется соотношение между вербальной и невербальной информацией, сопоставляются возможности, достоинства и недостатки отдельных видов технических средств, описываются приемы работы над видеофильмами и видеофрагментами, прилагается разработка учебного занятия в качестве примера

Радио, телевидение, web-сайт, восприятие на слух, YouTube, приемы работы с техническими средствами

Several years back, when I was teaching German to American high school students here in the US, I came across the phenomenon of my students being simply *mesmerized* by anything I put on an electronic screen. It was frustrating at times, because not all my lessons were in electronic form. ‘But’, I thought, ‘if students will watch virtually anything which is projected onto a big screen, then I need to make sure that what they watch is meaningful and rich with resources.’

Before we decide that what we’ve found via the Internet or television is really worth using, let’s take a moment and decide what the goal of the lesson is. Are we introducing new vocabulary? new grammar structures? Are we providing a review lesson? Do we want to leave things open-ended and see what the students come up with? All of these approaches are possible with electronic media, which we will define here as radio, television, movies, and, of course, the Internet, but also phenomena such as those ubiquitous Power Point presentations. Except for this last item, the one great advantage that these items have over traditional paper-based texts and exercises is that they all offer the potential to present language in its greater, natural context. Let’s take a look at these individually:

Power Point presentations

Power Point (PPT) slides have become so ubiquitous that they are often misused and overrated. By “misused” I mean that their authors often have too much text or, conversely, too little text and just pictures. A balance of text and pictures – sometimes actually alternating the two – is the strongest use. See examples below:

Using electronic media

Visual aids in the classroom

Some teachers are really into using PowerPoint all the time. They put all sorts of notes and information on slides, which they then read to their students while the students read along. This is perhaps not really making good use of the medium, since it mostly looks like a lot of words on the screen – words which students could read by themselves on a hand-out or from a book.

Too much text here, of course (and inevitably the teacher will read the whole thing out loud!).

Try to have a balance of objects and text.....



lettuce



carrot



tomato

This slide has a more balanced look: some text at the top, pictures with lots of space around them, plus clear labeling.

One more note about PPT slides: add movement sparingly e.g. text flying in, pictures rotating. Too much of that leads to overload, to the extent that it will work *against* helping the students remember the information.

Movies:

When it comes to movies, it is tempting to start one rolling and then just sit back and let the students get lost in the images and story without giving it all some focus. The rule of thumb I've used is to always have some preparation (worksheet, discussion) and to show no more than ten to fifteen (twenty minutes absolute max!) at a time i.e. do not use the movie for the entire class time. In addition, there's the

question of subtitles; in most cases, I have shown the movie with the target-language subtitles on. However, I don't hesitate to show some scenes a second time with *no* subtitles on (in foreign-language classes, I definitely don't use subtitles in the students' native language!). The preparation can include: introducing new vocabulary or new structures; an explanation of a phenomenon from the movie; a retelling (by the students) of the plot up to the point they are going to see; and posing some (global) questions they should try to answer after viewing the scene(s).

Follow-up assignments could be: a retelling in writing of the plot up to the latest scene; a worksheet for self-generated sentences with the new vocabulary or structures; a short reaction statement (e.g. *Has this ever happened to you?* as well as the perennial favorite: *What do you think will happen next?*).

Since I am more than a generation older than today's high school or university students, it's easy to find some movies they have never seen or heard of. (Here in the States, I've had to discourage students from finding the movie on their own i.e. renting it, in order to find out what happens next.) Movies I've used in ESL classes include *The Sandlot*, *The Karate Kid* (original film, 1984), and *The Secret of Roan Inish*. This last one was beautifully filmed in Ireland, and, naturally, all the people have Irish accents, so I've used the English subtitles with that one, too.

Videos from the Web (e.g. YouTube)

These days, videos from the Web are so numerous that you may have to plan some extra time just to look through everything that's available! The advantage of these videos is that they are much shorter than a movie, and they are nearly always about one subject. The disadvantage is that they are often "home-made" and can be of poor quality, or they include a lot of foul language and goofing around.

Once you've found a piece you want to use, you can follow the same plan as mentioned above for movies: pre-viewing work (new vocabulary or grammar structures); global questions; directed discussion afterwards; a short writing piece as homework.

Occasionally there is a piece with very little speaking. One such short YouTube clip is "Oma vs. Mercedes" (<http://www.youtube.com/watch?v=44F38LNSGiU>), in which a little old lady tries to cross the street when the driver is impatient. It's very short – less than a minute – but is very entertaining for the high school crowd and provides a brief chance for the students to narrate the action as it happens or re-tell the action in the past. You'll have to introduce a short list of vocabulary items (fender, airbag, etc.). For longer silent pieces try *14 Actors Acting* (<http://www.nytimes.com/interactive/2010/12/12/magazine/14actors.html>)

Television shows

Like movies, many television shows are now available on DVD. Some even have several seasons, and, also as in the movies, television shows offer the chance to hear rapid, up-to-date language, and in "native settings". One advantage of a

television show is that it offers episodes, which allows for character development. There are numerous disadvantages, among them that one episode may run an hour and that the slang used may take too much time to develop or process.

Avoid the so-called “reality shows” and be judicious if you want to use a sitcom (situation-comedy), since the conversations tend to be one continuous laugh track and all the humor and slang may not be worth the effort to explain. When working with teenagers, I prefer dramas I (*One Tree Hill*) to comedies (*How I Met Your Mother* or *The Big Bang Theory*). My vote at the moment goes to *Friday Night Lights*, the story of a small Texas town centering on the high school’s football coach and his family. The writing and acting are excellent and the plot contains real-life situations which don’t always have happy endings. One drawback here might be the Texas accents and slang that all the characters have, but short scenes would still be worth it.

The one exception I would make for comedy is *Seinfeld*, the series that ran for seven years in the 1990s. Although it was a sitcom, this comedy about a stand-up comedian and his friends (“absurdity on the edge of reality” I always call it) had both excellent writing and characterizations, which put it in a class far above most other sitcoms. It comes in half-hour episodes. The actors’ diction and speed of speech make the episodes very usable in a classroom.

My advice is to use any television show sparingly and with thorough preparation. With enough support materials, you could possibly show several episodes from a whole season over the course of a semester. This might work with advanced-level high school students or university students.

Radio

In the States, the best source *hands down* for recent news and good, clear language is National Public Radio (website: www.npr.org). The newscasts cover the world and the nation, and the “news magazine” format allows for many segments on an extremely wide range of topics.

Given the nature of radio – sound but no picture –it is an excellent medium for working on listening comprehension. The NPR homepage has the link “Hourly News” which offers between four and five minutes of the latest news. I’ve even used those recordings as dictations, since the recording can be saved under My Playlist. The trick here is to start small (or perhaps *short* would be the appropriate word); even as little as sixty seconds of recorded text. Correcting this work can be a bit time-consuming, unless you decide in advance exactly which pieces they will be listening to. Personally, I like to let the students choose pieces they are interested in. Beware of pieces which have accompanying texts! Students worldwide will cheat themselves out of the opportunity to improve their listening comprehension because they think the goal is to turn in immaculate copy and not to work on their listening comprehension.

Sample Lesson Plan Using Electronic Media

Note: *The Sandlot* is a movie from 1993 which tells the story of one boy who moves to a new neighborhood and gets to know the other 10-to-12-year-old boys

through baseball. There is a subplot of a “beast” (actually a very large dog) which lives behind the fence at the end of the baseball field. It is a simple but heart-warming story told from the point of view of the main character, a ten-year-old boy.

Today’s tasks: Preview what will happen in the movie. Introduce new vocabulary items for the segment. Watch the segment. Have the students retell it and write about it.

Preview: To get the students thinking about the action in the movie, ask them:

When you were little, did your family every move to a new place?

Was that hard for you? How did you get to know the kids there?

When you were between 8 and 11 years old, what things frightened you?

What do you know about the game of baseball?

Introduce vocabulary and collocations: While not absolutely essential for comprehension of the action, it does help to know the basics of baseball. Introduce vocabulary (*bat, ball, glove, bases, field, outfield, infield; pitcher, catcher, etc.*) and the essential play (see Worksheet that follows). Also important: the collocation *to make fun of someone*. Introduce some vocabulary about personalities (*a show-off, a braggart, tough, aloof, etc.*).

Watch the segment: In this particular segment, Scotty has moved to southern California with his mother and step-father. He’s discovered a group of boys who play baseball all day (it’s summer vacation), and he wants to join them, but doesn’t actually play. His glove isn’t real, it’s just plastic, and he doesn’t know how to catch or throw. When he misses an easy catch and then can’t throw the ball back, the boys laugh and make fun of him. Benny, the oldest and the best player, is sympathetic and tries to help. Scotty wants to retrieve the ball after it goes over the fence and learns about the Beast. He also gets to know the boys: each has his own, distinct personality, and his own nickname.

Watch these two segments of the video (“The New Kid” and “The Sandlot Kids”)

Review the action: Orally ask the students these questions. Correct the answers for vocabulary and grammar structures. Write essential items on the board.

What happened during this scene? How did Scotty feel at the beginning when he joined the boys on the field? What kinds of character traits does each boy have? What happened on the field? How did Scotty feel then? How did Benny try to help?

Expanding: Verbal Discussion. Ask the class these questions, which tie the action in the video to their own lives. You might ask them to work in pairs first, then bring the discussion to the entire group.

What do you think of the boys’ reactions to Scotty? Is such behavior universal? What about the boys’ reaction to the Beast? When you were that age, would you have had similar reactions?

Practice on your own: For homework. If there is time at the end of class, you could let them start this in class. If you want them to use certain pieces of vocabulary or grammar structures, provide a worksheet with those items on it. You could also ask them to answer particular questions in their writing piece.

Write a one-page summary of what has happened so far to Scotty. Include descriptions of the boys he meets. Describe the Beast as the boys know it so far.

* * * * *

Sample Worksheet

The Sandlot: vocabulary and questions

Part One: Scotty moves to a new town

Baseball

the field = the diamond: first base, second base, third base, home plate, pitcher's mound,

infield, outfield (left-, center-, right-,). The end of the outfield has a fence.

players: there are nine: pitcher, catcher, first baseman, second baseman, third baseman,

shortstop, left fielder, center fielder, right fielder

the equipment (baseball) ball, bat, glove; baseball cap; cleats (= shoes)

the play The pitcher throws the ball to the batter. The batter tries to hit the ball and then

run to the bases. The opposing team tries to catch the ball and/ or touch the player

with the ball. When a player runs to all the bases and then home plate, he scores a

run.

the score Runs. A *home run* happens when the batter hits the ball over the fence.

Draw the field below. Label the bases, the infield, the outfield, and the fence.

The Sandlot—Part One (cont'd.) – page 2

The main character: Scott ("Scotty") Smalls

Where does he move to?

Who is in his family?

How well does he play baseball?

Who invites him to join the team?

Why does Scotty say "My life is over" ?

Why do the boys say, "Were you born in a barn?" "What planet are you from?"

Who was Babe Ruth?

All of the following nicknames were used to talk about Babe Ruth. Look up these phrases in your language. Except for the first one, they are all examples of *alliteration*.

The Great Bambino (from Italian *bambino* "child")

The Sultan of Swat

The Titan of Terror

The Colossus of Clout

The King of Crash

Concluding Thoughts

It seems inevitable that classrooms will become more and more electronic-based, but we as teachers must be careful that the magic of the technology does not blind us to what is actually happening for the students. In all the situations – whether with auditory media or visual media – it is well to keep in mind Krashen’s notion of $i + 1$ ¹. In other words, is the medium challenging the students too much? are we asking them to reach too far? If so, we risk having them shut down, tune out, etc.

Auditory media (radio, CDs, tapes) are good for dictations, but teachers are admonished to begin with short segments. For longer reports, teachers must be careful that the websites used do not include the complete text of the transmission, otherwise the students won’t make themselves work.

Visual electronic media need more preparation than print media: vocabulary pertinent to the action, grammar structures, and collocations can all be presented and worked on a bit beforehand. If you are more daring and have the time, it’s a valuable experience to show the video or film “cold” and then help the students process it. In the case of this second approach, less slang makes it easier to do, although one can always take a global approach i.e. focus is on the action and not the dialogue. Visual media should be used in short segments, ten-fifteen minutes at a time.

Sources

1. Krashen, Stephen D. 1981. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd. 202 pages.

¹ Krashen, Stephen D. 1981. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd. 202 pages.

Раздел IV

Институт Конфуция – методике преподавания иностранных языков

УДК 811.161

Ли Ланьи, ст. преп.
(Хунаньский пед.ун-т, Китай)

Проблемы преподавания русского языка в Китае на примере Хунаньского Педагогического Университета (ХПУ)

В данной статье рассматривается современное состояние преподавания русского языка в китайских вузах на примере Хунаньского педагогического университета, излагаются некоторые существующие проблемы методики преподавания русского языка.

*русский язык как иностранный, проблемы, факторы, овладение культурой,
компьютерное программное обеспечение*

Формирование структуры мирового сообщества, формирование глобального информационного пространства в современном мире создают новые условия для развития диалога цивилизаций. Изучение мировых языков, а русский язык – один из них, способствует изучению культур во всем их многообразии, является залогом доверия и сотрудничества народов и стран.

В этой связи одна из важных задач - координация усилий для поддержки и распространения русского языка за рубежом как средства познания русской культуры и истории, приобщения иностранцев к духовным ценностям российского народа. В частности, задачу распространения русского языка как иностранного широко и активно поддерживает китайское правительство. На русском языке в Пекине и в провинциях издаются несколько общественно-политических и деловых газет и журналов; агентством Синьхуа выпускается ежедневный информационный бюллетень; ежесуточно Международным радио Китая осуществляется двадцатичасовое внешнее и одночасовое внутрикитайское вещание; в течение пяти лет на Пекинском телевидении еженедельно идет передача «Русские страницы», которая затем через спутники ретранслируется на всю страну.

Преподавание русского языка является одним из ключевых моментов стратегического развития современного Китая. Однако оно наталкивается на ряд проблем, речь о которых пойдет далее.

1. На сегодняшний день в Китае более 40 университетов занимаются решением проблемы преподавания русского языка. Большинство вузов, в которых преподается русский язык, находится на севере страны, особенно в ее северо-восточной части. Это объясняется тем, что именно север Китая имеет общую границу с Россией. Во всех вузах северных провинций работают отделения русского языка. Уступая английскому и

японскому, русский язык теперь занимает третье место среди иностранных языков, изучаемых в вузах Китая. Ведущий вуз по этому направлению (изучению и преподаванию русского языка) находится в провинции Хэйлуцзян, где имеется не только институт русского языка, но и центр его изучения. Однако в современном динамично развивающемся мире, - в частности, в связи с развитием двухстороннего сотрудничества России и Китая, - одного такого центра недостаточно. Как следствие, Китай постепенно начинает испытывать трудности в деле преподавания русского языка, и это в то время как потребность в высококлассных специалистах в области преподавания языка стремительно растет.

2. Следующим неблагоприятным фактором является отсутствие практики у китайских студентов. Порой, проводя достаточно времени за изучением научной литературы, они часто пренебрегают возможностью прямого общения с носителями языка, в данном случае, с русскими, мотивируя это тем, что боятся совершить ошибки в собственной речи. Диалог с иностранцем, столь необходимый на протяжении всего периода изучения иностранного языка, остается невостребованным. В итоге студенты на отлично сдают экзамены и всевозможные тесты, однако плохо говорят на изучаемом языке.

3. Специфика преподавания в китайских учебных заведениях такова, что приоритет в них отдается естественным наукам, а гуманитарным направлениям уделяется весьма скромное внимание. Прежде всего, Подобное расхождение вызвано прежде всего потребностями экономического развития – в промышленности, сельском хозяйстве, оборонной технике и т.д.

4. Хотя все времена профессия учителя в Китае являлась одной из самых уважаемых, почетных и ответственных, однако большое количество выпускников сегодня не идет работать по своей специальности. Причин такому обстоятельству много. Одной из главных является отсутствие преподавательских мест в стенах университета. Даже при наличии большого потенциала и огромного желания преподавать вышеописанная проблема ежегодно ставит перед выпускниками нелегкий выбор. Куда идти дальше? Некоторые уезжают попытать счастья в другие города, однако, основная масса вчерашних студентов переqualифицируется на другие специальности. Эти выпускники становятся сотрудниками офисов, супермаркетов и иных учреждений. Столь необходимое университету обновление кадров является одной из самых больших и наболевших проблем сегодняшнего Хунаньского университета.

5. Еще одна актуальная проблема - источники набора студентов. За последнее время заметно сократилось число школ, в которых преподается русский язык, так как почти во всех школах, находящихся в больших и средних городах, на смену русскому языку пришёл английский. При этом слабая подготовка по русскому языку в начальной и средней школах становится причиной недостаточной базы у студентов по специальности «русский язык», что неминуемо ведет к недостатку первоклассных специалистов по русскому языку.

Сегодня только около 70 тысяч школьников изучают русский язык, что уже не идет в сравнение с восьмидесятыми годами XX века, когда число учащихся превышало 300 тысяч. Если раньше наблюдался приток абитуриентов с хорошим знанием русского языка, который преподавался в больших масштабах в китайской школе, то сегодня факультетам русского языка приходится мириться с исходным нулевым уровнем знания специальности при наборе студентов.

Нынешнее состояние обучения русскому языку в Китае специалисты характеризуют как период рационального выбора. Преподавание русского языка в средних школах сохраняется в основном в северо-восточных районах страны (здесь число изучающих русский язык даже превышает порой число тех, кто изучает английский); на юге – только в Шанхае и в провинции Чжэцзян. Основные причины этого китайские русисты видят в широком проникновении английского во все области жизни китайского общества (его изучают более 90 % школьников и студентов, а учебник английского языка для начальной школы, как известно, обогнал по количеству экземпляров признанные мировые бестселлеры, включая Библию, цитатник Мао Цзедунa и «Код да Винчи»: изданная по заказу министерства образования КНР книга New Standard English напечатана тиражом 105 миллионов экземпляров), в том числе в компьютеризации и «интернетизации» информационной сферы. Среди них можно также выделить и такие причины как усиление влияния западной массовой культуры и более значительный объем торгово-экономических отношений с англоязычными странами.

6. В вузах используются, прежде всего, учебники русского языка, написанные китайскими специалистами, при этом китайская методика обучения иностранным языкам носит более традиционный характер, чем западная. В то же время в последние годы на китайский рынок приходят и российские авторы, работающие в тесном контакте с китайскими специалистами. Например, в 2006 году пекинским издательством «Иностранные языки» у российского издательства «Златоуст» приобретена лицензия на четырехтомный учебник «Дорога в Россию», подготовленный специалистами Центра международного образования МГУ.

Однако, несмотря на то, что проблем с нехваткой или острым недостатком учебных программ, пособий и учебников не наблюдается, одним из неблагоприятных факторов в процессе подготовки студентов на факультетах русского языка можно назвать ограниченность компьютерного программного обеспечения, особенно на начальном этапе обучения.

Значимость и эффективность обучающих компьютерных программ в современный век развитых технологий нельзя переоценить. Важно иметь в виду, что в Китае традиционно при изучении иностранного языка студентам рекомендуется выполнять как можно больше письменных упражнений, причем особое внимание уделяется грамматическим упражнениям. Для обучения устной речи остается мало времени. Компьютерные задания, которые построены на грамматическом материале и на обучении письменной речи, рассчитаны на самостоятельную работу

студентов, что позволяет преподавателю больше времени уделять на занятии обучению устной речи. В этом огромное преимущество компьютерных программ для китайских студентов, у которых к тому же огромные трудности вызывает кириллица. В методике преподавания иностранных языков в КНР много времени уделяется контролю, - прежде всего контролю правильности письменной речи. И здесь компьютерная система проверки орфографии, специальные тестовые задания становятся эффективным помощником преподавателя.

7. Разрыв между преподаванием русского языка в вузах и реалиями современной действительности также влечет за собой несоответствие профессиональной подготовки выпускников по специальности русского языка потребностям работодателей. Обучение одному лишь языку уже не соответствует требованиям общества и работодателей. Более того, многие выпускники университетов за годы обучения овладевают лишь языком как таковым, но не культурой страны изучаемого языка. Подчас они не имеют никакой страноведческой базы: у них нет представления даже о Госдуме или о системе политических партий в России.

Для ликвидации пробелов в образовании требуется целый ряд мер. Например, посредством клубных и массовых мероприятий, а также широкомасштабных акций, олимпиад, конкурсов и викторин можно способствовать повышению интереса к изучению русского языка, приобщать людей к российской культуре, науке, образованию. Огромную значимость также имеет проведение различных комплексных мероприятий, которые включают в себя методические семинары, круглые столы по актуальным вопросам преподавания русского языка и его роли в современном образовательном пространстве, образовательные выставки российских вузов, презентации известных издательств учебной литературы и др.

Хочется отметить также важную роль языковых конкурсов и олимпиад, которые являются действенным фактором усиления мотивации студентов и учащихся к изучению русского языка, их интереса к России, ее истории и культуре.

С олимпиад, конкурсов, викторин, фестивалей стихов и песен у многих начинает формироваться стремление к глубокому изучению русского языка, исследованию культуры и страны в целом.

Разумеется, руководством страны проводятся попытки реорганизации системы преподавания. На ближайшее время намечены глубокие учебные реформы, предполагающие пересмотр учебных планов и подходов к обучению. Согласно современной педагогической концепции отныне именно студенты, а не преподаватели будут являться основным звеном работы в университете. Именно они в скором времени должны будут претворять в жизнь идеи по разработке основных направлений в сфере образования. Концепция образования, согласно которой учащиеся выступают как субъект обучения, а не объект педагогического воздействия, требует обновления методики преподавания и переосмысления роли преподавателя на занятии.

Развитие видов речевой деятельности у студентов китайских вузов в процессе обучения русскому языку как иностранному

Developing the Communicative Competence in Russian Majors of Chinese Universities

Настоящая статья посвящена развитию видов речевой деятельности у студентов китайских вузов в процессе обучения русскому языку как иностранному. В ней указаны шесть видов организации речевого взаимодействия в процессе обучения русскому языку как иностранному.

обучение русскому языку как иностранному, речевая деятельность, студенты, китайские вузы

1. Обучение русскому языку как иностранному

Методика бучения русскому языку как иностранному, как и любому другому предмету, относится к педагогическим дисциплинам. Её можно назвать прикладной наукой, поскольку она, опираясь на теорию, призвана изучить закономерности формирования умений и навыков использования русского языка как иностранного, усвоения систем научных понятий по грамматике и по другим разделам науки о языке, решать практические задачи воспитания, обучения и развития видов речевой деятельности у студентов китайских вузов. Предметом изучения является процесс овладения русским языком в условиях обучения (овладение речью, письмом, чтением, грамматикой, фонетикой и пр.) с целью формирования устной и письменной речи как средства общения. Результаты подобных исследований составляют фундаментальную базу для решения задач: на основе познанных закономерностей нужно выработать оптимальную систему обучения русскому языку как иностранному. Эта система должна обеспечить каждого студента-русиста китайских вузов необходимым минимумом умений, навыков и знаний по русскому языку.¹

Обучение русскому языку как иностранному — наука иерархическая, разнопорядковая. Ее первую ступень составляет система понятий, в которой отражаются основные методические концепции. Сюда входят методические условия реализации дидактических принципов, методические закономерности обучения русскому языку и сформулированные на их основе научно-теоретические положения системы обучения грамоте, чтению, грамматике, правописанию и др. На второй ступени иерархии располагаются

¹ Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». — М.: Просвещение, 1979. — 431 с., ил.

цели, задачи, содержание учебного процесса, методы и средства обучения, виды упражнений по русскому языку и др. Все эти методические категории формируются на основе теоретических концепций науки. Так, с учётом особенностей китайских студентов-русистов и методических закономерностей их обучения грамоте выдвигаются конкретные задачи «добукварного» и «букварного» периодов, определяются основные методы обучения на данном этапе. Третья, последняя ступень методики представлена методическими рекомендациями к программным темам, например, система изучения имени существительного, прилагательного и др. Все ступени этой иерархической лестницы тесно связаны друг с другом и взаимообусловлены. Чем детальнее, стройнее разработана концептуальная система науки, тем точнее ставятся цели, тщательнее отбирается учебный материал, целенаправленнее используются методы и приемы обучения, тем больший эффект дают методические рекомендации по отдельным темам программы.¹

2. Виды речевой деятельности

Виды речевой деятельности синтезируют в себе различные виды речевых навыков и коммуникативных умений. Обычно выделяется четыре основных вида речевой деятельности: два рецептивных (чтение и аудирование/слушание) и два продуктивных (говорение и письменное выражение мыслей).

Понятие видов речевой деятельности в методике родного языка позволяет более четко представить себе психологические закономерности формирования соответствующих навыков и умений. Логично ожидать, что методические приемы, виды упражнений и т.д. должны быть соотнесены со структурой и формированием соответствующих психологических механизмов, всегда комплексных и многоуровневых.²

5. Развитие видов речевой деятельности у студентов китайских вузов в процессе обучения русскому языку как иностранному

В процессе обучения русскому языку как иностранному, учащийся должен быть субъектом речевой деятельности, а преподаватель должен быть организатором деятельности. Иными словами, мобилизация активности учащихся с целью практики в разнообразной речевой деятельности под руководством преподавателя становится одним из основных критериев оценки качества обучения русскому языку как иностранному.

Итак, направляющая роль преподавателя выражается в максимальной мобилизации активности учащихся в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности по овладению русским языком., способностью организовать учащихся заниматься подготовкой к русскому языку. Качество речевой деятельности у учащихся в значительной мере зависит от организационного

¹ Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с. - (Коррекционная педагогика)

² Леонтьев А.А. Виды речевой деятельности // Начальная школа: плюс-минус. — 2000. — № 5.

руководства преподавателя. На уроке, преподаватель выступает как "режиссёр", а учащиеся - как "актёры". Чтобы стать хорошим "режиссёром", преподаватель должен более требователен к себе во всех отношениях.

Несмотря на то, что в современной методике не принято разделять учебный процесс на так называемое «приобретение навыков» (skill-getting) и «их использование в речи» (skill-using), мы всё же имеем основания полагать, что в силу различий в письменности и языковом строе русского и китайского языков, на младших курсах упор следует делать на приобретение навыков и конкретных речевых умений; виды же речевой деятельности как сложные компетенции формируются преимущественно на старших курсах. Это не препятствует коммуникативности обучения русскому языку как иностранному на младшей ступени обучения.

В то же время, необходимо направить усилия на исследование методики обучения русскому языку как иностранному, непрерывно улучшать приёмы обучения, в максимальной степени вызывать у учащихся интерес к изучению русского языка, развивать их субъективную активность и активность речевой коммуникации.

В отличие от реальной речевой коммуникации, речевая коммуникация на уроке характеризуется психологической и языковой спецификой, и тесно связана с выполнением специальной задачи обучения. В нынешней практике обучения русскому языку как иностранному, речевая коммуникация на уроке чаще всего выражается такой формой, как преподаватель - весь класс. Преподаватель находится в центре внимания, на активной направляющей позиции.

В настоящее время, с целью мотивации и активизации учащихся мы стремимся перевести центр внимания от преподавателя к учащимся. Тем самым учащийся становится своеобразным «хозяином» речевой деятельности на уроке. В процессе перехода от преподавания, фокусирующегося на учителе (teacher-centered) к преподаванию, фокусирующемуся на студенте (learner-centered), мы выделили шесть форм организации речевого взаимодействия на практическом занятии по иностранному языку.

3.1. Монолог. Один из учащихся выступает с речью перед всем классом, в форме монолога пересказывает содержание текста, сообщает какую-либо информацию, рассказывает новости и т.д. На старших курсах можно использовать эту форму для организации научно-исследовательского чтения среди учащихся, чтобы подготовить их к продуманному монологу или к импровизированному выступлению.

3.2. Диалог. Диалог является одной из основных форм речевой деятельности на уроке. Двое учащихся могут в свободной и непринуждённой атмосфере неофициальной деятельности осуществлять прямой речевой контакт. Кроме этого, он может способствовать одновременному взаимодействию всего класса, что экономит время на занятии и интенсифицирует учебный процесс.

Во время диалога учащиеся сидят, или стоят, либо рядом с партнёром по коммуникации либо напротив него. Коммуникативный партнер может быть назначен преподавателем на конкретном занятии. В пределах семестра коммуникативный партнер неоднократно заменяется. По мере совершенствования речевых способностей речевая коммуникация на уроке в форме диалога постепенно переходит к реальной беседе между учащимися. С учетом лимита времени преподаватель может прекратить беседу, когда это необходимо, подведя ей краткий итог.

Диалог является одной из лучших форм для развития речи на уроке. Короткие диалоги (особенно с подстановками) могут применяться как тренировочное упражнение для отработки различного языкового материала.

Этот вид речевого взаимодействия может также использоваться в виде диалогов-образцов, отражающих частотные коммуникативные ситуации и такие типичные социальные роли, как репортёр и интервьюируемый, хозяин и гость, продавец и покупатель, таможенный работник и турист, милиционер и прохожий. Кроме того, в диалогическом общении студенты обучаются обмену мнениями, взглядами, впечатлениями и информацией и т.д.

Форма общения для троих (или четверых). В соответствии с размером всего класса, можно разделить учащихся на несколько малых групп, состоящих из трех-четырёх человек. С психологической точки зрения, коммуникативная форма общения с участием трёх человек изменяет коммуникативную ситуацию: например, двое студентов с более активным вербальным поведением могут подавить менее активного партнера. речью из них подавят третьего партнёра с менее активной речью. С педагогической точки зрения, мы можем учитывать эту возможность и сочетать «слабого» учащегося с «сильным» учащимся, чтобы они заимствовали у других положительные качества и устраняли свои недостатки в русле взаимопомощи.

Взаимодействие троих студентов чаще всего употребляется для развития косвенной речи, а форма для четырёх – при пересказе краткого содержания текста (всего текста или его отрывка) и дискуссии на какую-то тему.

3.4. Форма общения «поровну». В этом случае класс делится на две равные группы. Форма взаимодействия «поровну» часто употребляется для организации общей дискуссии, а также на семинарах, где учащиеся одной группы защищают определенное мнение, а учащиеся другой группы опровергают его. Каждая стороны включает трех или четырех «комментаторов». Комментаторы каждой стороны по очереди выступают с речью, излагают свои точки зрения, другие же члены группы дополняют их, в результате разворачивается свободная дискуссия. (Однако это все же ролевая игра, то есть мнение, которое следует защищать, изначально задано!)

В конце концов, в зависимости от правильности выступления на русском языке, от активности всех членов группы, достаточности доводов и убедительности аргументации, преподаватель оценивает дискуссию и определяет, какая сторона победила.

3.5. Форма общения по очереди. Иначе она называется «снежным комом». Второй учащийся подхватывает реплику первого и продолжает ее, третий воспроизводит сказанное первыми двумя студентами и добавляет что-то свое и так далее, то есть высказывание растет как катящийся снежный ком. Эта форма речевого взаимодействия развивает объем и точность произвольной памяти учащихся и увеличивает их лексический запас.

3.6. Свободное общение. Студенты по своей воле выбирают коммуникативного партнёра и свободно общаются на определенную тему. Например: *Как вы провели летние каникулы? Где вы были? Какова ваша семья? Русский язык трудный или нет? За какой модой гонятся молодые люди теперь?* и т.п.

Итак, современный преподаватель выстраивает процесс обучения таким образом, чтобы «хозяином» на занятии был не только он, но и весь класс. Если преподаватель заинтересовал своих учащихся как человек, это будет способствовать проявлению их интереса к русскому языку. В коммуникативной речевой деятельности на занятии, где учащийся выступает как субъект обучения, *роль преподавателя не уменьшается, а усиливается*. Как коммуникант, он принимает участие в речевой деятельности учащихся, а как педагог, он руководит учащимися. Это, в свою очередь, невозможно без педагогического такта, содержательности и яркости речи преподавателя. Соблюдение всех этих условий призвано обеспечить эффективное обучение общению на русском языке как иностранном.

Список использованной литературы:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с. - (Коррекционная педагогика)
2. Леонтьев А.А. Виды речевой деятельности // Начальная школа: плюс–минус. — 2000. — № 5.
3. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». — М.: Просвещение, 1979. — 431 с., ил.

**Возможности обучения китайских студентов английскому языку
через систему лично значимых (аутентичных) коммуникативных
задач**

(на английском языке)

**Study on the Application of the Task-Based Language Teaching
Approach to Chinese Learners of English**

В статье рассматриваются причины недостаточной эффективности традиционной китайской системы обучения иностранным языкам и обсуждается возможность применения иного подхода, появившегося в Индии в 80-х годах и получившего широкое распространение. Основанный на выполнении аутентичных интерактивных заданий, этот подход (т.н. Task-Based) предполагает активность и инициативность учащихся, будь то школьники или студенты, и обеспечивает внутреннюю мотивацию учащихся. Полученные авторами экспериментальные данные подтверждают его эффективность при обучении всем видам речевой деятельности.

недостатки традиционной методики, выполнение аутентичных заданий, взаимодействие, интерактивность, студент как субъект обучения, мотивация

In China today, teachers of English are trying to use a variety of methods to fit for the increasing importance of English. However, in many cases English language education has been undergoing with low efficiency. Lots of Chinese students, after years of learning, still cannot perform in English properly in a social context. Many facts show that there may be some inherent limitations in the Chinese system of foreign language education, which inhibit the development of English teaching in China.

Task-based language teaching (TBLT) has proved to be effective in helping students to communicate with language. Since 1980s, along with the introduction of a task-based teaching syllabus and its teaching materials, task-based language teaching has developed gradually. The “task-based teaching mode”, suggests that students—with the guidance of the teacher – perform the tasks by means of perception, experience, practice, participation and cooperation with others. To put it simply, the task, which is goal-oriented and learner-centered, is a classroom activity in which students use real-life language to achieve a specific outcome.

The task-based English teaching model is designed on real tasks and emphasizes the importance of summing up the results of a lesson showing what the students have achieved through their performance in class. This model is student-centered and operates on the principle of improving students’ practical English abilities. We intend to explore the applicability of this model to Chinese learners of English.

□. Characteristics of the Traditional Language Teaching Model in China

1. Disadvantages of the Traditional Language Teaching Methodology in China

Classroom activity plays a very important role in the foreign language learning and teaching, especially in Chinese classes of English. It is the most effective means for the learners to develop the ability to use real and appropriate language to communicate and

interact with others, which is helpful in developing the communicative competence of the English learners.

The implementation of various activities in an English class is in line with the needs of the students, especially for those whose abstract thinking and divergent thinking have been well developed. The students gradually begin to have their own ideas and to concern themselves about social affairs. They enjoy exploring the roots of things and expressing their own opinions. Therefore, it is challenging and crucial for English language teachers to design and carry out various effective classroom activities and encourage students to participate, so as to sustain their interest and confidence in learning English. However, it seems that classroom activities in China's English teaching are not properly designed to develop the communicative competence of the English learners, or even regarded useless.

Owing to the traditional teaching method, English classes in China are mainly teacher-centered. In classroom activities, teachers think that their primary roles are to teach and provide answers and information, so they are "spoon-feeding" students most of the time. As a result, the classroom activities are just teachers' talking, questioning and supplying exercises, with minimal participation and involvement of the students. There is little opportunity for the students to develop their ability to use real and appropriate language to communicate and interact with others, so their interest in learning English is not sustained.

Taking into consideration the gap between the students' needs and the current teaching practices, the author believes that both teaching and learning could be improved if task-based language teaching (TBLT) is used in ELT classrooms.

2. Problems of Chinese English Learners—Receptive Learning

In China, the students have long been exposed to receptive learning at school, a dull and passive way of instruction, which has a negative influence on language studies because things are learned mechanically and superficially. Therefore, in classroom activities, they just passively and exactly follow what the teachers ask them to do, without interest and creativity.

3. Problems Resulting from the Current English Teaching in China

First, in this era of rapid change of economy, society and work today, it is necessary for students to enhance their key competencies as the means of coping with and adjusting to the changes.

Second, the current English teaching in China focuses too much on explaining the meanings of the words and language points, and therefore it is far from real interactive situations.

Third, the current English teaching methodology is inefficient because students just play roles as audience, which diminishes students' interest in learning English, neglecting the development of listening, speaking, writing and interpreting.

II. Characteristics and Advantages of Task-Based Language Teaching

Task-based language teaching, which has become popular in second and foreign language learning and teaching since 1980s, is an approach based on the use of communicative and interactive tasks as the central units for the planning and delivery of instruction. "The task-based language teaching aims to put tasks as the center of metrological focus"¹. It intends to provide opportunities for the learners to experiment with and explore both spoken and written language through learning activities which are designed to engage learners in the authentic, practical and functional use of language for

¹ Brown, H. D. 1994. *Teaching Principles*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994, p.83.

meaningful purposes. The primary focus of classroom activity is the task, and language is the instrument which students use to complete it. According to Jane Willis¹ (1996), a task is a goal-oriented activity with a clear purpose. Doing a task involves achieving an outcome, creating a final product that can be appreciated by others. The activity reflects real life and learners focus on meaning; they are free to use any language they want. As learners work to complete a task, they have abundant opportunities to interact. Such interaction is thought to facilitate language acquisition as learners have to work to understand each other and to express their own meaning. By so doing, they have to check to see if they have comprehended correctly and, at times, they have to seek clarification. By interacting with others, they get to listen to language which may be beyond their present ability, but which may be assimilated into their knowledge of the target language for use at a later time. As C. Candlin² and D. Murphy note, “The central purpose we are concerned with is language learning, and tasks present this in the form of a problem-solving negotiation between knowledge that the learner holds and new knowledge”.

Such tasks are said to provide an effective basis for language learning since they involve meaningful communication and interaction, as well as negotiation, and enable the learners to acquire grammar as a result of engaging in authentic language use. TBLT is an extension of the principles of Communicative Language Teaching and an attempt by its proponents to apply principles of second language learning to teaching.

Nunan³ (1991:279) summarizes five characteristics of TBLT as follows:

(1) An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.

(2) The introduction of authentic texts into the learning situation.

(3) The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process.

(4) An enhancement of the learner’s own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.

(5) An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

In one word, what TBLT pursues is not only providing abundant input for students but also making sure learners set clearly defined goals. The main purpose of TBLT is to create opportunities for students to enhance their language proficiency through doing the tasks collaboratively.

The above-mentioned characteristics of TBLT can be used as reference to guide the English teachers in Chinese schools.

J. Willis⁴ offers five principles for designing tasks.

(1) There should be exposure to worthwhile and authentic language;

(2) There should be use of language;

(3) Tasks should motivate learners to engage in language use;

(4) There should be a focus on language at some point in a task cycle;

(5) The focus on language should be more or less important at different times. There is an emphasis on using the authentic language to engage and motivate learners. What is more, a focus on form is necessary during the task.

¹ Willis, J. 1996. A Framework for Task-based Learning. Britain: Longman, 1997.

² Candlin, C. & D. Murphy. 1987. Language Learning Tasks. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1987, p.1.

³ Nunan, D. 1991. Communicative Tasks and the Language Curriculum. TESOL Quarterly 25, 25(2), 279-295.

⁴ Willis, J. 1996. A Framework for Task-based Learning ...

□. TBLT is More Applicable to Chinese English Learners

It is evident that task-based learning is appropriate for an English class, in which students are motivated by the fact that they are going to be involved in authentic and meaningful tasks and a natural desire will be stimulated to improve their language proficiency by challenging them to complete these tasks.

1. TBLT provides the students with the ample opportunities to get rich exposure and produce the target language by doing the task. In negotiating meaning to strive for the goal, the students' communicative competence and language proficiency are achieved, and their ability to solve the problems makes them ready for rising to the occasion in reality. According to Xia and Wu¹, this guarantees the consistence of classroom learning with social behavior, and the balance between input and output. The students' learning becomes active, which compensates for the drawback of the traditional English teaching.

2. It is also assumed that significant learning will only take place with the student's full involvement and an important form of involvement is the student's participation in classroom interaction². Classroom interaction is of great importance, since it determines what learning opportunities learners get. M. Long³ (1980) points out that in activities students have more talking time and more opportunities to develop interaction and relationships, a factor necessary for the development of more creative talk. Brumfit⁴ also argues that classroom activity has to be seen as "linguistically necessary" because it provides more time for students to intensify involvement and more time to give and get feedback from peers. In a task-based English teaching class, students are no longer treated as learners, listeners and receivers only. They are also speakers and communicators. Everyone in the classroom gets input from others and gives feedback to others while conducting the tasks assigned by the teacher.

In one word, classroom interaction creates a rapport and supportive atmosphere and more opportunities to encourage students' participation that facilitates their language learning and acquisition. So, in spite of the problems existing in the teaching practice, the teacher should insist on the interactive teaching method because classroom interaction can help students to get more opportunities improve their productive ability. It helps to create a more relaxed and active atmosphere in class. Students, especially the shy ones, feel less anxious and less terrified when they are working with their partners; comparatively, the advanced students do better than before. The students learn best in an effective, thoughtful, interesting and pleasant atmosphere. Once the students get motivated and the interaction gets ensured, the students' communicative competence and language proficiency are improved. At the same time, collaborative learning, group work or pair work, encourage and support most of the affective variables, that is, promoting motivation, reducing anxiety, increasing self-esteem, facilitating positive attitudes, embracing different learning style and urging perseverance when the English learners are solving problems. The students are exposed to an environment in which they use the target language to solve the problem. What's more, the students obtain the strong sense of achievement by doing the task, and their confidence is stimulated.

¹ 夏纪梅, 吴潜龙. 中西外语学习文化的差异与融合[J].《外语界》, 1999, (3):16-18.

² Rogers, C.. Freedom to Learn Columbus. Ohio: Charles E. Merrill, 1969; Allwright, R. L. 1984. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. Applied Linguistics, 5(2): 156-171.

³ Long, M. H. Input, Interaction, and Second Language Acquisition. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles, 1980.

⁴ Brumfit, C. 1984. Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

3. TBLT is helpful for the students' autonomous learning. In the process of preparation and completing tasks, the consciousness and competence of autonomous learning will be promoted. Their imagination, creativity and organization ability will be improved. In a TBLT class, with the teacher's encouragement and inspiration, every student has the opportunity to think independently and participate actively. TBLT requires that students should engage in different kinds of activities, which enhance motivation.

4. Since it was originally developed by, N. Prabhu in Bangalore, TBLT has brought in foreign language instruction in listening, speaking, writing and reading. TBLT is not only learner-centered but also process-oriented by putting emphasis on "learning by doing". The authenticity of teaching environment and teaching materials is emphasized too. Meaning is the focus in teaching procedure. The purpose is to develop students' linguistic competence and communicative skills through language use in the real-world situations. Linguists and researchers prove that TBLT facilitates students' acquisition of communicative competence by completion of different tasks creatively. The TBLT is beneficial to improve the learners' overall English proficiency than the traditional teaching approach.

First of all, the approach of task-based English teaching has a positive effect on the achievement of student's listening comprehension. The lesson is student-centered. It requires the teacher to focus on the students and encourage the students to communicate among themselves. The meaningful tasks are close to the students' life and can stimulate them to participate in the activities. The teacher designs the task in accordance with the students' cognitive level and English proficiency. The relationship between the teacher and student is no longer "listen to the authority and obey". On the contrary, it expects the teacher to transfer from an authoritative person into a designer, a director, a manager, a facilitator and a resource, while students are transformed from passive into active learners. TBLT is a great help to students in overcoming memory challenges, in interpreting the received message, background information, the relationship between the literal and intended meaning etc.

Secondly, TBLT increases students' interest and zeal in learning English. Students become willing to express their own opinions about a certain topic in English. Besides, they spend much more spare time on oral English practices actively, which shows their enthusiasm to improve oral English proficiency. Communicative activity, especially public speaking, has proved to be very effective in motivating students and really can help students improve their communicative competence. Comparatively speaking, the task-based approach can create an active atmosphere in class. Students are supposed to be active participants instead of passive receivers. Public speaking as an activity can attract students and offer them many opportunities. Moreover, in their learning process, task-based activities are designed for public speaking from the perspective of students. Students should think individually and engage in group work. Activity completion can contribute to the students' thinking ability and productivity.

Thirdly, the approach of task-based English teaching facilitates language reading and its proficiency. This means that the approach of task-based English teaching does have a significant positive effect on reading proficiency. It focuses on the student-centered style and embodies students' initiative in reading. It encourages students to participate in the classroom activities. An experimental launching of a TBLT program showed that the students' ability to use English noticeably improved. More and more students dare to voice their ideas in front of the class. It gives the students a sense of achievement and trains their ability to deal with problems individually or collaboratively. Many students

show that they can not only improve their reading skills, but also experience the pleasure of solving problems and fulfilling challenging tasks.

Fourthly, traditional instruction in English writing focuses on cramming and doesn't make students employ English in a natural way¹. Therefore, Liu Runqing and Dai Manchun² champion the concepts of communicative approach, student-centered instruction and task-based approach in reference to teaching creative writing at all levels - school, college or university. Our teaching practice proves, beyond doubt, the advantages of applying TBLT in teaching writing. This model effectively balances the meaning and form in writing, and the students are offered challenging but feasible tasks in communication instead of being spoon-fed and made to cram.

Lastly, traditional translation teaching methods are adopted and teacher-centered is the typical model in China's English class. There is a lack of room to realize translation skills in real-world situations for most of the students. In the real translation service, the translation skills and strategies easily fail to function as expected. This strongly influences students' initiative and motivation to learn positively in class. The teaching classes tend to be boring and students become passive receivers losing enthusiasm gradually. In China, task-based English teaching can change the conventional system of the translation class and readjusts the roles of teachers and students. Students change from previous passive knowledge receivers into active participants in the teaching process. It is convenient for students to get first-hand experiences personally in the interactive activities to complete various translation tasks.

□. Conclusion

Second language acquisition researchers have proposed a number of ways in which communication can bring about acquisition. According to Long³ (1985) interaction hypothesis, it is through the negotiation for meaning that the input becomes more comprehensible and, therefore, acquisition can occur. Having grown in importance in the past two decades, the task-based teaching and learning, which aims to cultivate learners' communicative competence, rests its theory on Long's hypothesis. There are two reasons why task-based learning is facilitating in promoting the language learners' communicative competence. Firstly, talking to other students with similar English proficiency and social status can give the students a sense of security and a sense of having audiences for their speaking. Secondly, because an outcome should be produced individually or collaboratively in task-based learning, the students might be more motivated to talk and can have a sense of achievement after the output of the task.

It showed that the task-based activities resulted in significantly better development of the English proficiency than traditional activities. It means that task-based activities are more helpful to improve the English learners' English proficiency. Whereas the traditional classroom activities that lack an outcome focus students' attention on producing the right forms, the task-based activities require much engagement for learners and they, with clear objectives and strong communicative purpose, are goal-oriented. Doing a task-based activity involves achieving an outcome, creating a final product that can be appreciated by others. As learners work to complete a task, they have abundant opportunity to interact. Such interactions facilitate language acquisition as learners have

¹ Widdowson H G. Teaching Language as Communication [M]. Oxford: Oxford University Press, 1996.

² 刘润清, 戴曼纯. 中国高校外语教学改革现状与发展策略研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2003.

³ Long, M. 1985. Modeling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon Avon: Multilingual Matters Ltd.

to work to understand each other and to express their own meaning. In all, task-based language teaching approach is a very good and useful one in English teaching practice. It is hoped that in the near future learners can use it efficiently with the help of skillful instructors and can really enjoy learning English as a foreign language. In conclusion, the author believes that it is essential to reform China's current English instruction to encourage students' practical competencies enhancing. Task-based English teaching model can not only improve Chinese English learners' language skills but also their key competencies.

References

- [1] Allwright, R. L. 1984. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, 5(2): 156-171.
- [2] Brown, H. D. 1994. *Teaching Principles*. New Jersey: Prentice-Hall.
- [3] Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [4] Candlin, C.&D. Murphy. 1987. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- [5] Long, M. H. *Input, Interaction, and Second Language Acquisition*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles, 1980.
- [6] Long, M. 1985. *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters Ltd.
- [7] Nunan, D. 1991. *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. *TESOL Quarterly* 25, 25(2), 279-295.
- [8] Rogers, C. 1969. *Freedom to Learn* Columbus. Ohio: Charles E. Merrill.
- [9] Widdowson H G. *Teaching Language as Communication* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- [10] Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Britain: Longman.
- [11] 刘润清, 戴曼纯. *中国高校外语教学改革现状与发展策略研究* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2003.
- [12] 夏纪梅, 吴潜龙. *中西外语学习文化的差异与融合* [J].《*外语界*》, 1999, (3):16-18.

Исследование влияния фактора возраста на приобретение чистого произношения второго языка на основе модели языкового обучения

В статье рассматриваются основные гипотезы модели обучения неродному языку и анализируется один из главных факторов – возраст, влияющий на приобретение произношения на втором (неродном, иностранном) языке. Одновременно подчёркивается, что возраст является важным, но не единственным фактором в приобретении чистого произношения на неродном языке.

модель языкового обучения, фонетическая система, второй язык, возраст, иностранный акцент

С 80-тых годов 20-ого века существует гипотеза, подчёркивающая важность фонетической системы первого языка в овладении фонетикой второго языка. В процессе развития эта гипотеза разделилась на несколько моделей изучения второго языка, одну из которых выдвинул известный психолог Дж.Э. Флидж (J.E. Flege). Модель языкового обучения, созданная этим исследователем, исходит из постулата, что способность к приобретению фонологической системы языка, развившаяся при обучении родному языку, сохраняется неизменной всю жизнь.

Различия между детьми и взрослыми в успешности приобретения фонетических навыков неродного языка зависят от уровня владения первым языком к тому моменту, когда начнется овладение вторым, а не от зрелости нервно-физиологической системы.¹ Эта точка зрения противостоит гипотезе ключевого периода (Critical Period Hypothesis – СРН).²

Поясним, что такое ключевой период. Этот термин использует Э.Ленберг в «Биологической основе языка», опубликованной в 1967 году (Critical Period – СР). Суть гипотезы в том, что язык быстро развивается по определённым стадиям; ключевой период его развития начинается с двух лет и оканчивается к двенадцати годам. Автор считает, что в этот период мышление отличается гибкостью, в изучении языка принимают участие оба полушария, они легко воспринимают новую языковую информацию, пока языковая функция мозга не передается левому полушарию. Кроме того, в возрасте трех-четырёх лет ребёнок начинает говорить на втором языке без интерферирующего влияния родного языка. С 4 до 12 лет способность к произношению на неродном языке

¹ Flege J E. A critical period for learning to pronounce foreign languages [J]. Applied Linguistics, 1987, 8: 162-177.

² Flege J E. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In Meyer A, Schiller N. (Eds.), Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities [M]. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, pp. 319- 355.

у ребёнка ещё не падает, а приблизительно с 12 лет ребёнок поддаётся интерферирующему влиянию родного языка.¹

Исследовательские результаты сторонников СРН показали, что у ребёнка до 6 лет может выработаться чистое произношение на втором языке. Произносительная способность иноязычного произношения у детей 7-12 лет понижается с увеличением возраста. После 12 лет практически невозможно приобрести безупречное произношение на неродном языке (речь идет о его *стихийном освоении* в ходе общения с носителями языка, а не о систематическом изучении под руководством преподавателя). Сторонники СРН Д.Синглтон и Л.Райан (1989) в книге «Изучение языка: фактор возраста» также подчеркивают, что дети изучают второй язык лучше взрослых. И это привлекает многих исследователей к изучению оптимального возраста овладения вторым языком.²

В отличие от гипотезы ключевого периода, Дж.Э.Флидж указал, что модель языкового обучения объясняет, почему люди разных возрастных групп различаются по успешности овладения вторым языком, особенно в плане произношения – как гласных, так и согласных звуков. Его цель состояла в том, чтобы обнаружить, как меняется изучение языка с возрастом и почему произношение оказывается тем чище, чем раньше началось овладение вторым языком. Ученый предположил, что приспособленность к восприятию и произношению гласных и согласных используемой фонетической системы остаётся на всю жизнь. И данная фонетическая система реорганизуется через дополнение её новыми фонемами или модификацию старых фонем в ответ на «столкновение» с фонетической системой второго языка.³

1. Гипотеза фонологической трансформации

Дж.Э. Флидж, как и другие исследователи, отмечает, что при изучении второго языка у старших учащихся акцент очевиднее, чем у младших. По его мнению, становление иноязычного произношения обусловлено способностью *восприятия* его звучания. Способность уловить акцент в иноязычном произношении связана с акустическими различиями и с артикуляцией носителей и не-носителей данного языка на сегментном, супraseгментном и субсегментном уровнях, причем возможны разнообразные комбинации на этих трех уровнях, зачастую ошибочные, что и обуславливает акцент в иноязычном произношении. При этом Дж.Э.Флидж отмечает, что пока не совсем ясно, какие черты обуславливают способность носителей родного языка уловить иностранный акцент.⁴

¹ Lenneberg, E. H., In M. Lester (Ed.), Readings in Applied Transformational Grammar. Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston, 1970, pp. 2-20.

² Singleton, D. and Ryan, L., Language acquisition: The age factor (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters, 2004.

³ Flege J E. Second language speech learning: Theory, findings and problems. In Strange W. (Ed.), Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research [M]. Timonium, MD: York Press, 1995, pp. 229-273.

⁴ Flege J E. The phonological basis of a foreign accent: A hypothesis [J]. TESOL Quarterly, 1981, 15: 443-455.

Дж.Э.Флидж полагает, что у детей и взрослых, овладевающих иностранным языком, потенциальная возможность овладения безакцентным произношением не столь высока, как при обучении родному языку. Если они соотносят иноязычные звуки со звуками родного языка, то в их речи появляется акцент. Ученый предположил, что возникает фонологическая модель и для первого языка, и для второго языка. Эта модель помогает образовать фонологическую систему второго языка, то есть учащиеся модифицируют привычный способ произношения на родном языке, определяя особенности фонологической модели изучаемого языка на основе фонологической системы первого языка. В результате в систему изучаемого языка вводятся новые фонемы на фоне якобы совпадающих фонем. Эта теория развивалась и превратилась в гипотезу фонологической трансформации, которая подчеркнула роль первого языка и тенденцию взрослых учащихся аппроксимировать звуки иностранного языка на основе фонетики родного языка. Цель этой гипотезы состоит в объяснении различия между детьми и взрослыми в овладении иноязычным произношением.

Дж.Э.Флидж и его соавторы провели масштабное исследование. Испытуемыми были 240 итальянцев в возрасте от 3 до 22 лет, изучавших английский язык. Было отмечено, что акцент 5-8-летних учащихся уже сложился в естественной языковой среде. Если они с малого возраста начали изучать английский язык, шанс восприятия английской речи и произношения как у англичан увеличивается. Данное исследование показало, что произносительный уровень тесно связан с возрастом начала изучения второго языка. Даже у детей акцент тем очевиднее, чем позже они начали изучать иностранный язык. При этом причина понижения произносительного уровня заключается не в потере произносительной способности, а в том, что *управление учащимися произносительной способностью на родном языке постепенно увеличивается и оказывает большее влияние на иноязычное произношение.*¹

Томпсон (Thompson) исследовал иностранный акцент русских эмигрантов в Америке: сравнивая эмигрантов, которые приехали в Америку до десятилетнего возраста, с теми, кто прибыли в Америку в более старшем возрасте. В результате подтвердилось предположение, что произношение первых более приближается к критериям английского произношения, чем у последних. Интересно то, что в этом исследовании двух испытуемых, которые приехали в Америку в четырехлетнем возрасте, включили в список «немного с иностранным акцентом». Томпсон считает, что эти два ребёнка не достигли уровня адекватного английского произношения из-за высокого уровня владения русской устной речью.²

Однако Дж.Э.Флидж выдвинул два предположения, которые ставили под сомнение гипотезу фонологической трансформации. Первое из них указывает, что в результате приспособления к иноязычному произношению,

¹ Flege J E. Second language speech learning ...

² Цит. по: Хань Хунли, Янь Сяочуань. Диалектический анализ «преимущества малого возраста в изучении второго языка» [J]. Вестник северо-восточного университета, 2003, 5(5): 382-384.

достигается нечто *среднее между произносительными нормами первого и второго языка*, то есть не будет явления билингвизма. Например: произношение глухих согласных /p, t, k/ в английском языке у франкоговорящих канадцев сопоставлялось с произношением у лиц, владеющих только английским или только французским языком. Результаты показали, что акустические и артикуляционные характеристики этих звуков у канадцев, говорящих на французском языке, представляют собой нечто среднее между английскими и французскими звуками.¹

Второе предположение указывает, что *изучение второго языка влияет на произношение в первом*. Например, Уильямс (Williams) установил, что испанцы, изучающие английский язык, произносят глухие согласные испанского языка с большим выдохом, чем испанцы, которые знают только испанский язык. Хотя этот факт соответствует гипотезе фонологической трансформации, Дж.Э.Флидж считает, что нужно глубже исследовать это явление².

2. Гипотеза новой фонетической системы

Итак, считается доказанным, что при стихийном (naturalistic) усвоении иностранного языка дети произносят лучше взрослых. Причина в том, что в изучении второго языка они склонны использовать модель *слуховой системы*, то есть в большей степени, чем взрослые, полагаться на *устный канал коммуникации*. Это особенно проявляется в произносительных навыках - ведь фонетическая система у детей всё ещё развивается, и им легче правильно воспринимать акустические особенности звуков неродного языка, то есть легче выстроить новую фонетическую систему, чем взрослым. Эта гипотеза предполагает, что фонетическая система первого языка у детей не прочнее и не сложнее, чем у взрослых. Если эта гипотеза окажется верной, это будет означать, что дети, изучающие второй язык, *осознают существование новой фонетической системы второго языка*.

Дж.Э.Флидж доказывает справедливость данной гипотезы, исходя из сходных и специфических звуков во втором языке. Традиционно принято подразделять иноязычные звуки, по сравнению со звуками родного языка, на три типа: идентичные звуки (/n/ в английском и испанском языках); сходные звуки (/t/ в английском и испанском языках); новый звук (английский звук [V] отсутствует в испанском языке). В отличие от этого подхода, Дж.Э.Флидж предлагает другую концепцию: так называемые «сходные» звуки второго языка являются по-иному выражающейся фонетической категорией, то есть *не являются простым артикуляционным тождеством со звуками первого языка*. Соответственно, частью иноязычной фонетической системы являются и «новые» звуки во втором языке, отсутствующие в системе родного языка, поэтому нельзя различить их по нормам первого языка.³

¹ Flege J E. The phonological basis of a foreign accent ...

² Цит. по: Flege J E. The phonological basis of a foreign accent...

³ Flege J E. The production of "new" and "similar" phones in an FL. Evidence for the effect of equivalence classification [J]. Journal of Phonetics, 1987, 15: 47-65.

Дж.Э.Флидж выдвинул положение, согласно которому что *увеличение опыта* содействует восприятию новых звуков и осознанию некоторых фонетических особенностей неродного языка. У лиц с большим иноязычным опытом произношение того же [t] в английском или французском (неродном) языке приближалось к произносительной норме, а у людей, ранее не изучавших ни один неродной язык, произношение норме не соответствовало. Чем больше опыта, тем легче различать звуки родного и неродного языка и тем меньше отрицательное влияние родного.

Таким образом, предполагаемая способность детей воспринимать новые звуки и различать сходные звуки родного и иностранного языка более точно, чем это делают взрослые, нуждается в доказательстве с помощью более тонких методик, которые на данный момент еще не разработаны.¹

Кокрейн (Cochrane) исследовал произносительную способность 54 детей и 24 взрослых из Японии. Дети погружались в естественную языковую среду общей продолжительностью на 254 часа, а взрослые – на 193 часа. Проверялось, как они произносят английские фонемы [l] и [r]. Результаты показали, что дети произносят их лучше взрослых. Но *после целенаправленного обучения произнесению, произношение этих же фонем у взрослых значительно улучшилось, а произношение детей не изменилось.* Анализируя причины, исследователь указал, что в *регулярной учебной среде у взрослых появляется быстрый прогресс в произношении в связи с сильной мотивацией.*²

В учебной среде при условии регулярных занятий влияние объема практики во втором языке на взрослых больше, чем на детей. Olson и Samuels проанализировали результаты обучения двадцати 20 англичан разных возрастов фонетике немецкого языка за 3 недели в Германии. Эти испытуемые раньше не обучались немецкому языку. Единственным варьируемым фактором в эксперименте был возраст учащихся. Результаты показали, что старшие испытуемые – ученики средней школы и студенты получили более высокую оценку по произношению, чем ученики начальной школы. Исследователи пришли к выводу, что старшие учащиеся всегда получают большую пользу в регулярной учебной иноязычной среде.³

3. Гипотеза зависимости произношения от условий первоначального овладения им

Для того, чтобы учащиеся произносили как носители второго языка, им необходимо выстроить новую фонетическую систему, в которой отдельные

¹ Flege J E. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In Huebner T, Ferguson C A. (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* [M]. Philadelphia: John Benjamins, 1991. pp. 249-290; Oyama S. A sensitive period for the comprehension of speech. Reprinted in Krashen S D, Scarcella R C, Long M H, (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1982, pp. 39-51

² Цит. по: Major R C. *Foreign accent. The ontogeny and phylogeny of second language phonology* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

³ Olson L, Samuels S J. The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. Reprinted in Krashen S D, Scarcella R C, Long M H. (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1982, pp. 67-75.

звуки могут быть сходными со звуками родного языка. Здесь *многое зависит от первоначального иноязычного опыта*. Если с самого начала неродной язык усваивался со значительным акцентом, такой лингвистический опыт играет отрицательную роль. При этом, если овладевать вторым языком при отсутствии достаточного объема слуховой и произносительной практики, даже маленькие дети не смогут правильно воспринимать и произносить звуки второго языка. Дж.Э.Фледж описывает наблюдение за группой 5-6-летних испанцев, изучавших английский язык непосредственно в англоязычной среде, то есть воспитывавшихся в Англии. В эксперименте эти дети произносили глухие взрывные согласные [p,t,k] как англичане.⁹

Дж.Э.Фледж показал, что опыт *целенаправленного* обучения содействует развитию *рецептивных* фонетических навыков. Так, при сопоставлении трех групп (англичане, китайцы, прожившие в Англии от одного до пяти лет, и китайцы, изучавшие английский язык 6 и 7 лет), оказалось, что лучше всего распознают иностранный акцент англичане, а китайцы с более продолжительным англоязычным опытом распознают акцент лучше, чем те, кто меньше изучал английский язык. При этом человек, сам говорящий на неродном языке с акцентом, способен, тем не менее, улавливать иностранный акцент в речи других.¹

С. Тахта, М. Вуд и К. Лёвенталь исследовали 109 испытуемых, проживших в Англии не менее двух лет, – представителей девяти различных языков и культур в возрастных группах 6-15 лет и старше – на предмет выявления акцента при чтении абзаца прозы на английском языке. В результате было установлено, что важным прогнозом для ожидания иностранного акцента является *время начала изучения второго языка*: испытуемые до 6 лет говорят на английском языке без иностранного акцента; испытуемые с 7-11 лет – с легким иностранным акцентом; испытуемые после 12 лет – с очевидным иностранным акцентом.²

М.-Л. Гарсия-Лекумберри и Ф. Галлардо приводят результаты исследований, согласно которым нельзя однозначно утверждать, что ранний возраст дает преимущества для изучения второго языка. И все же чаще всего иностранный акцент у лиц, овладевающих языком в естественной среде с раннего детства, меньше, чем у старших.³ Исследователь Сполски (Spolsky), со ссылками на ряд авторитетных источников, сформулировал свой вывод следующим образом: юный возраст является *предпочтительным, но не необходимым условием* для приобретения чистого иноязычного произношения.⁴

¹ Flege J E. The phonological basis of a foreign accent ...

² Tahta S, Wood M, Loewenthal K. Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language [J]. Language and Speech, 1981, 24: 265-272.

³ García-Lecumberri M L, Gallardo F. English FL sounds in school learners of different ages. In García-Mayo M P, García-Lecumberri M L. (Eds.), Age and the acquisition of English as a foreign language [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 2003, pp. 115-135.

⁴ Цит. по: Дун Яньпин. Анализ проблемы «надо с малого возраста изучать иностранный язык» на основе текущей обстановки английского обучения в провинции Гуандун [J]. Современный иностранный язык, 2003, 26: 39-47.

Дж.Э.Фледж полагает, что возраст 5-7 лет является границей «раннего» и «позднего» изучения второго языка, за пределами которой можно ожидать появления иностранного акцента при *стихийном* овладении вторым языком, поскольку ребенок будет переносить на иноязычную фонетическую систему закономерности системы родного языка¹. Это предположение означает, что способность изучения языка у человека изменяется с возрастом.

Одним словом, из модели языкового обучения можно видеть, что *возраст является главным фактором, определяющим успешность приобретения навыков произношения* второго языка в естественной языковой среде, и это доказали многие исследования. Однако эта модель *не абсолютизирует роль возраста*, как это делают сторонники гипотезы ключевого периода в овладении иноязычным произношением. *Первый язык, опыт, количество языковой практики, мотивация, а также наличие языковой среды* могут влиять на чистоту иноязычного произношения. Поскольку большинство людей во всем мире изучают второй язык (чаще всего, английский) как иностранный, то есть в учебной, а не естественной языковой среде, необходимо продолжить поиски самой подходящей методики для старших школьников и взрослых, с учетом их возрастных особенностей. Автор статьи считает, что следует объективно относиться к возрасту учащихся как к важному, но не единственному фактору в приобретении чистого произношения на втором языке.

Соответственно, при обучении произношению старших школьников, студентов и взрослых необходимо использовать факторы, *компенсирующие* меньшую способность к точной имитации, а именно:

- целенаправленное обучение произношению за счет объяснения акустических и артикуляционных характеристик звуков;
- опору на сопоставление сходных звуков родного и изучаемого языков;
- развитие рецептивных навыков распознавания звуков с учетом их фонематических дистинктивных признаков и фонетических позиционно-обусловленных характеристик;
- достаточный объем языковой практики;
- поддержание мотивации к овладению произношением за счет специальных приемов (например, демонстрации контрастных смысловых пар высказываний, отличающихся одним звуком и т.п.)

Список использованной литературы

1. Flege J E. A critical period for learning to pronounce foreign languages [J]. Applied Linguistics, 1987, 8: 162-177.
2. Flege J E. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In Meyer A, Schiller N. (Eds.), Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities [M]. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003, pp. 319- 355.

¹ Flege J E. The phonological basis of a foreign accent ...

3. Flege J E. Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In Huebner T, Ferguson C A. (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* [M]. Philadelphia: John Benjamins, 1991. pp. 249-290.
4. Flege J E. Second language speech learning: Theory, findings and problems. In Strange W. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-language research* [M]. Timonium, MD: York Press, 1995, pp. 229-273.
5. Flege J E. The phonological basis of a foreign accent: A hypothesis [J]. *TESOL Quarterly*, 1981, 15: 443-455.
6. Flege J E. The production of “new” and “similar” phones in an FL. Evidence for the effect of equivalence classification [J]. *Journal of Phonetics*, 1987, 15: 47-65.
7. García-Lecumberri M L, Gallardo F. English FL sounds in school learners of different ages. In García-Mayo M P, García-Lecumberri M L. (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 2003, pp. 115-135.
8. Lenneberg, E. H., In M. Lester (Ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*. Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston, 1970, pp. 2-20.
9. Major R C. Foreign accent. The ontogeny and phylogeny of second language phonology [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
10. Olson L, Samuels S J. The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. Reprinted in Krashen S D, Scarcella R C, Long M H. (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1982, pp. 67-75.
11. Oyama S. A sensitive period for the comprehension of speech. Reprinted in Krashen S D, Scarcella R C, Long M H, (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition* [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1982, pp. 39-51.
12. Singleton, D. and Ryan, L., *Language acquisition: The age factor* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
13. Tahta S, Wood M, Loewenthal K. Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language [J]. *Language and Speech*, 1981, 24: 265-272.
14. Дун Яньпин. Анализ проблемы «надо с малого возраста изучать иностранный язык» на основе текущей обстановки английского обучения в провинции Гуандун [J]. *Современный иностранный язык*, 2003, 26: 39-47.
15. Хань Хунли, Янь Сяочуань. Диалектический анализ «преимущества малого возраста в изучении второго языка» [J]. *Вестник северо-восточного университета*, 2003, 5(5): 382-384.

TABLE OF CONTENTS AND ABSTRACTS

Part I

Semantics of Language Units and Units of Discourse: Linguo-Cultural and Translation-Focused Perspectives

Galina I. Boyko, Ph.D. (Ryazan, Russia)

The Category of Person in Person-Oriented Discourse (exemplified by the German language)

The article is devoted to the research of the category of person in German person-oriented discourse. The article highlights the peculiarities of verbalizing the category of person representing the inner world of the communication participants in the target kind of discourse.

Discourse, category of person, person-oriented discourse, interpersonal relationships

Anna V. Kovalevskaya, Ph.D. (Ryazan, Russia)

Microfield «Biometric Nominations» in German Pejorative Phraseology

The survey target in the given article is a microfield of substantival phraseological units which represent a person as a biological entity and denote a negative affective (pejorative) evaluation. The paper offers a thematic classification of microfield-constituents, gives their semantic interpretation and examines their proportion.

phraseological unit, pejorative name, negative affective evaluation, microfield

Olga N. Kravchenko, Ph.D.; *Jerome Baghana*, Ph.D. (Belgorod, Russia)

Compound and Derived Adjectives with the Word-Formation Component “HEART” (exemplified by English, German and Russian adjectives)

The article studies adjectives motivated by the lexeme *heart* and examines the connection between the meanings of this lexical unit and the adjectives derived from it. The paper offers a structural and semantic analysis of compound adjectives with the word-formation component “heart”. The authors compare compound and derived English, German and Russian adjectives. The analysis makes it possible to identify word-formation types of adjectives and to make a list of human character traits these adjectives depict.

word-formation, compound adjectives, derived adjectives, somatism “heart”, human character

Julia S. Nazaryeva, Junior Lecturer (Voronezh, Russia)

The Concept of “Old Age” Objectified by Phraseological and Proverbial Metaphors in the English and American Language Worldview

The paper deals with the analysis of phraseological and proverbial metaphors which describe the concept of “old age” in the English and American language world picture. The author singles out the dominant types of phraseological and proverbial metaphors, which structure the investigated concept, determines the national and cultural peculiarities of the phraseological and proverbial representations of the target concept in cognitive-semantic and emotive-axiological aspects.

concept, semantic and cognitive aspect, old age, phraseological unit, paroemia, cognitive metaphor, world picture, space, emotion, man

Irina I. Chironova, Ph.D. (Moscow, Russia)

Translation Borders: Regulatory Prerequisites for Literal Translation

The paper examines elements of literal translation that are present in every translated text and finds regulatory prerequisites for their existence. It also discusses the notion “translation norm”, as well as shows logical and theoretical grounds for preserving both form and substance of the source text (ST) in the translation. Semantic and structural concurrency of ST and target text (TT) are considered not only as the basis for an adequate translation, but also as a criterion for defining which texts may be considered translations and fully represent the originals.

Equivalence and adequacy of translation, translation norm, conventional norm, source text (ST), target text (TT), theory of the equivalence levels, semantic and structural concurrency

Irina M. Sheina, Ph.D. (Ryazan, Russia)

A Linguistic Approach to the Investigation of Experience

The article aims at highlighting possible approaches to studying experience from the point of view of its influence upon language as a system of interrelations both among its units and among language and the external world.

cognition, experience, linguistic experience, mental operations, schema

Part II

Approaches to Discourse Analysis (Poetry and Emotive Prose)

Irene S. Idilova, Ph.D. (Ryazan, Russia)

The Architextual Features of Oscar Wilde’s Fairy Tales

The article is a study of intertextuality (architextuality, in particular) as an immanent feature of O.Wilde’s fairy-tales. It focuses on exposing the phenomenon of intertextuality, its levels and kinds. It aims at understanding what architextual features O.Wilde’s fairy-tales possess, and what effect they help the author achieve.

intertextuality, intertextual relations, levels, architextuality, folklore, folk tale, author’s tale, literary tale, motif, plot, architextual features, character, reference

Jacob M. Kolker, Ph.D. (Ryazan, Russia)

THE TUNING FORK: an Approach to Poetic Translation Illustrated by E.Poe’s “The Raven”

To translate “The Raven” means, among other things, that the self-imposed theory Poe advocated in his “Principles of Poetry” and meticulously followed should be adapted to another language and another culture, which is not always possible. The theoretical “seams” are never felt or seen in any of Poe’s verses, whose Beauty depends largely on the immediacy of effect ensured by Poe’s voice, mystical and sublime, winning and sure as Beauty itself.

The paper proves that it is practicable to work out a theoretical background for giving Poe an opportunity to express himself in Russian in his own voice. The “tuning fork” is the Russian poetical culture and the cultural environment that makes its existence possible.

Tuning-fork, poetic principle, harmony, restraint, key-word, emotional impact, cultural background

Elena G. Loginova, Ph.D. (Ryazan, Russia)

Explicit and Implicit Codes in the Drama of the Absurd: the Fractal Approach

Investigating the formal scheme of discourse development (analysis of the drama of the absurd as well as linguistic and literary interpretations of it), the author makes an attempt to explain both the visible and the subterranean processes in discourse development. For this purpose the fractal modeling is chosen as an instrument to disclose the symmetry of form and content, the essence of discourse as an entity of linguistic and extralinguistic aspects, of cause and effect, of structure and process.

explication, implication, the drama of the absurd, the fractal model, metaconcept, conflict, balance, symmetry

Part III

Interrelated Formation of Communicative Competence and Cross-Cultural Awareness

Liliya V. Molchanova, Ph.D. (Ryazan, Russia)

Interaction of the Native and Foreign Languages in Multilingual Tertiary Education

The article examines the notions of language interference and language transfer in multilingual education, and the following levels of language interaction (used as an umbrella term) are singled out: linguistic, methodological, communicative and neuropsychological interaction. Exemplified by structurally unrelated languages acquisition (English and Japanese), the conclusion is drawn how transfer can be fostered and interference reduced with the help of the language interaction levels model. The key success factors are judged to be the cognitive-communicative approach to prior languages teaching, together with the individual learning trajectory developed for the ergonomic acquisition new languages.

multilingual education, foreign language acquisition, language interference, language transfer, skills transfer, language interaction, bilingualism, the native tongue influence

Yevgenia V. Sleptsova, Senior Lecturer (Ryazan, Russia)

On Equipping Foreign Language Students with a Bilingual and Bicultural Worldview

The expansion of international relations promotes cross-cultural cooperation, where foreign language studies are viewed as a means of intercultural communication. A foreign language is an integral part of higher education, whose mission is to create conditions in which a human personality can manifest itself in all its diversity and self-determination.

Culture, bilingual person, tolerance, authentic text, reflective activity, creative approach

Paul Spitzer, EFL teacher (Atlanta, GA, USA)

Using electronic media in the foreign language classroom

The article discusses various electronic media and how teachers can make the most of them in the classroom. Pre-viewing or pre-listening presentations, discussion questions, and follow-up assignments are essential. A suggested lesson plan and a worksheet are included.

radio, television, website, films, listening comprehension, YouTube, video, technology in the classroom

Part IV

Confucius Institute: Towards Developing Foreign Language Teaching Methodology

Li Lanyi, Senior Lecturer (Hunan, China)

Challenges of Teaching Russian as a Foreign Language in China (exemplified by the RFL program at Hunan University)

The paper illustrates the present status of Russian language education at Chinese universities. Analyzing the situation at Hunan University, China, the author identifies the chief factors hindering high quality language education and emphasizes the necessity of updating language teaching methodology.

Russian as a foreign language, challenges, factors involved, cross-cultural awareness, updated software

Wu Liru, M.A. (Changchun, China)

Developing the Communicative Competence in Russian Majors of Chinese Universities

The paper studies the development of authentic communication in students studying Russian as a major at Chinese universities. The article suggests six types of communicative interaction involved in the process of teaching Russian as a foreign language at linguistic departments of Chinese universities.

foreign language education, Russian, undergraduate, major skills, communicative activities

Yu Chunbo, Associate Professor (Changchun, China)

The Effect of Age on the Acquisition of Pure Pronunciation in a Second Language: Research Based on the Speech Learning Model

Several hypotheses in the Speech Learning Model were reviewed to reveal the main factor affecting second language pronunciation, – that is, the learners' age. At the same time, it is emphasized that this factor should not be overestimated. The learners' age is an important yet not the single factor influencing the acquisition of a pure second language pronunciation.

The Speech Learning Model; phonetic system; second language; age; foreign accent

Zhuo Yang, Associate Professor,
Wang Jiaqi, Associate Professor (Changchun, China)

Study on the Application of the Task-Based Language Teaching Approach to Chinese Learners of English

The paper accounts for the weaknesses of the Chinese traditions of language education and explores the advantages of the task-based approach to foreign language instruction. The authors maintain that task-based language teaching (TBLT), judging by the experimental data they obtained, is likely to work well at any level of teaching English to Chinese learners (school, college, university). It contributes to the development of all the major skills: listening, speaking, writing and reading, and enhances motivation.

traditional methodology, task-based language teaching, learner-centered, interactive, meaningful

Сведения об авторах

Багана Жером – доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка Национального исследовательского университета «БелГУ». Почтовый адрес: 308015 Белгород ул. Победы 85а, кв. 5. Тел.: 8(4722)30-13-28. Электронный адрес: baghana@bsu.edu.ru, baghana@yandex.ru

Бойко Галина Игоревна - кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес (раб.): 390000, Рязань, ул.Свободы, 46, ауд.19в. Тел. (раб.) 8 (4912) 21 57 25. Электронный адрес: g.boyko@rsu.edu.ru

Ван Цзячи - доцент кафедры иностранных языков Чанчуньского университета. Почтовый адрес: Чанчуньский университет, г.Чанчунь, провинция Цзилинь, Китай, 130032. Контактный телефон: 13756200333. Электронный адрес: 734283308@qq.com

Идилова Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующей кафедрой восточных языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, д.46, РГУ им. С.А. Есенина, ауд.45. Телефон (раб.) 8(4912) 21 57 23; 28-13-14. Электронный адрес: idirene@yandex.ru

Ковалевская Анна Владимировна - кандидат филологических наук, ассистент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания. Почтовый адрес (раб.): 390000 г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ им. С.А. Есенина. Тел.: 8(906)5469448. Электронный адрес: anna_kow@mail.ru, a.kovalevskaya@rsu.edu.ru

Колкер Яков Моисеевич - директор Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина, кандидат педагогических наук, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, почетный работник профессионального образования России, член Союза Российских писателей (отделение перевода – поэзия). Почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, 46, комн.39. Тел.(раб.): 8(4912) 21 57 23. Электронный адрес: ya.kolker@rsu.edu.ru

Кравченко Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации международного факультета Национального исследовательского университета «БелГУ», 308510 Белгород, ул. Буденного, 11, кв. 48; тел. 8 (4722)-960-640-00-28. Электронный адрес: kravchenco.olga@rambler.ru

Ли Ланьи - кандидат филологических наук, старший преподаватель Хунаньского педагогического университета (КНР), директор с китайской стороны Института Конфуция на базе КФУ. Почтовый адрес: 420008, Казань, ул. Межлаука, д. 1. Тел: 89172240891. Электронный адрес: lilanyi1971@mail.ru

Логинава Елена Георгиевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой германских языков и методики их преподавания Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина. Почтовый адрес: 390000, Рязань, ул. Свободы, д.46. Раб.тел.: (4912) 21 57 23. Электронный адрес: e.loginova@rsu.edu.ru

Молчанова Лилия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных языков и методики их преподавания Института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000 г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел.: 8 (4912) 21-57-23 (раб.). Электронный адрес: l.molchanova@rsu.edu.ru.

Назарьева Юлия Сергеевна - ассистент кафедры иностранных языков Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Почтовый адрес: 394086, г. Воронеж, ул. Южно-Моравская, д. 42, кв. 54. Тел.: 8(4732) 270-25-45; Электронный адрес: comely85@yandex.ru

Слепцова Евгения Викторовна – старший преподаватель кафедры второго языка и методики его преподавания института иностранных языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Почтовый адрес: 390000 г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел. (раб.): 8 (4912) 21-57-25. Электронный адрес: g.bezruchko@rsu.edu.ru

Спицер, Пол – преподаватель английского языка (как иностранного) Латиноамериканской Ассоциации, г. Атланта (США). Почтовый адрес: Latin American Association, 3750 Buford Highway, Atlanta, GA 30324. Тел. 404-353-5750. Электронный адрес: paul.spitzer03@gmail.com

У Лижуй - магистр филологических наук, старший преподаватель факультета русского языка института иностранных языков Чанчуньского университета, г. Чанчунь, Китай. Телефон (моб.): 13843110426. Электронный адрес: Deartiger567@163.com

Чжо Ян - доцент кафедры иностранных языков Чанчуньского университета, Чанчунь, Китай. Контактный телефон: 13596180072. Электронный адрес: 358263515@qq.com

Чиронова Ирина Игоревна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка при факультете права Национального исследовательского университета – Высшая школа экономики. Почтовый адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20. Тел.: +7 (495)9594551. Электронный адрес: ichironova@hse.ru

Шейна Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, ректор Рязанского государственного университета им. С.А.Есенина, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации. Почтовый адрес (раб.): 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46. Тел.: (4912) 28 14 35. Факс: (4912) 28 14 35. Электронный адрес: rsu@rsu.edu.ru

Юй Чуньбо - доцент института иностранных языков Чанчуньского политехнического университета, Китай, г. Чанчунь, 130022. Телефон: 13756917355. Электронный адрес: yuchunbo1971@126.com

List of Authors

Baghana, Jerome – Ph.D., Professor, the French Language Dpt., Belgorod State University. Post address: 85-a. Pobedy St., apt.5. Belgorod, 3080154, Russia. Tel.: 8(4722)30-13-28. E-mai: baghana@bsu.edu.ru, baghana@yandex.ru

Boiko, Galina I. – Ph.D., Associate Professor, Dpt.of Second Foreign Language and Language Methodology, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., room 19b, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215725. E-mail: g.boyko@rsu.edu.ru

Chironova, Irina I. – Ph.D., Associate Professor, Head of the English Language Dpt., faculty of Law, National Research University – Higher School of Economics. Post address: 20, Myasnitskaya St., Moscow, 101000, Russia. Tel.: +7 (495)9594551. E-mail: ichironova@hse.ru

Idilova, Irina S. – Ph.D., Associate Professor, Acting Head of Dpt.of Oriental Languages and Language Methodology, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., room 45, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215723; 281314. E-mail: idirene@yandex.ru

Kovalevskaya, Anna V. - Ph.D., Assistant Professor, Dpt.of Second Foreign Language and Language Methodology, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., room 19b, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215725; 8(906)5469448. E-mail: anna_kow@mail.ru, a.kovalevskaya@rsu.edu.ru

Kolker, Jacob M. - Ph.D., Professor, Dpt.of Linguistics and Intercultural Communication, Head of the Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., room 39, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215723. E-mail: ya.kolker@rsu.edu.ru

Kravchenko, Olga N. - Ph.D., Junior Lecturer, Dpt. of the Russian Language and Intercultural Communication, Belgorod State University. Post address: 11, Budyonny St., apt.48.Belgorod, 308510, Russia. Tel. 85-a. Pobedy St., apt.5. Belgorod, 3080154, Russia. Tel.: 8 (4722)-960-640-00-28, e-mail: kravchenco.olga@rambler.ru

Li Lanyi - Ph.D in Russian and literature, lecturer of Hunan Normal University (China), director of Confucius Institute at Kazan Federal University. Post address: 1, Mezhlauk St., , Kazan, 420008, Russia. Tel.: 89172240891. E-mail: lilanyi1971@mail.ru

Loginova, Elena G. – Ph.D., Associate Professor, Head of Dpt.of Germanic Languages and Language Methodology, the Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., room 39, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215723. E-mail: e.loginova@rsu.edu.ru

Molchanova Luiliya V. – Ph.D., Associate Professor, Dpt.of Oriental Languages and Language Methodology, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., room 45, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215723; 281314. E-mail: l.molchanova@rsu.edu.ru

Nazaryeva Yulia S. – Junior Lecturer, Foreign languages Dpt., Voronezh State University of Architecture and Construction. Post address: 42, Yuzhno-Moravskaya St., apt,54, Voronezh, 394086, Russia. Tel.: 8(4732) 270-25-45. E-mail: comely85@yandex.ru

Sheina, Irina M. - Ph.D., Professor, Rector of Ryazan State University named for S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., Ryazan, 390000, Russia. Tel.: (4912) 28 14 35. Fax: (4912) 28 14 35. E-mail: rsu@rsu.edu.ru

Sleptzova Yevgenia V. – Senior Lecturer, Dpt.of Second Foreign Language and Language Methodology, Institute of Foreign Languages at Ryazan State University named for

S.A.Esenin. Post address: 46 Svobody St., room 19b, Ryazan, 390000, Russia. Tel.: 8(4912) 215725. E-mail: g.bezruchko@rsu.edu.ru

Spitzer, Paul – Teacher of English as a Second Language, Latin American Association, Atlanta (USA). He has taught overseas as well as in the States, including Georgia State University when he was in the Master's program there (Applied Linguistics and Teaching English as a Second Language). Post Address: Latin American Association, 3750 Buford Highway, Atlanta, GA 30324. Tel.: 404-353-5750 (personal). E-mail: paul.spitzer03@gmail.com

Wang Jiaqi - Associate Professor of Public Foreign Language Teaching and Research Dpt, Changchun University. Tel.: 13756200333. E-mail: 734283308@qq.com

Wu Liru - Master of Linguistic and Literature, Lecturer at Foreign Language College of Changchun University, China. Major research field: translation theory and practice. Tel.: 13843110426. E-mail: Deartiger567@163.com

Yu Chunbo - Associate Professor, School of Foreign Languages, Changchun University of Science and Technology, Changchun, 130022, China. Research field: Russian education and psycholinguistic research. Tel.: 13756917355. E-mail: yuchunbo1971@126.com

Zhuo Yang - Associate Professor of Public Foreign Language Teaching and Research Department, Changchun University, Changchun, China. Tel.: 13596180072. E-mail: 358263515@qq.com

Требования к публикациям и правила представления рукописей авторами

Учредитель — Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал «Иностранные языки в высшей школе» выходит с 2004 года. С 2009 года его периодичность – один раз в три месяца.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия 29 декабря 2006 года. **Регистрационный номер ПИ № ФС 77-26636**

Подписной индекс журнала - № 36852 в каталоге «Роспечать».

Журналу присвоен международный индекс ISSN 2072-7607.

В журнале «Иностранные языки в высшей школе» представлены рубрики, посвященные филологии и лингвистике, теории и практике перевода, методике преподавания иностранных языков и теоретических дисциплин в вузе (в том числе, теории и практике глобального образования).

В журнале публикуются статьи российских и зарубежных авторов на русском языке или на английском как языке межнационального общения. В порядке исключения возможна публикация на других ведущих европейских языках: немецком или французском.

Условия и порядок приема публикаций

1. Редакция принимает к публикации материалы по теме основных рубрик журнала. Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.
2. Редакционный совет журнала принимает статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.
3. К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.
4. Для аспирантов и соискателей кандидатских диссертаций обязательно наличие отзыва научного руководителя.
5. В 2011 году публикации остаются бесплатными для всех категорий авторов. Гонорар авторам не выплачивается.
6. Основанием для включения статьи в состав журнала «Иностранные языки в высшей школе» является получение положительной рецензии на статью от признанных ученых в данной области научных знаний.
7. Окончательное решение о приеме научной статьи к публикации принимается редакционной коллегией журнала «Иностранные языки в высшей школе». Извещение о решении редакционной коллегии направляется автору.

**Список специальностей научных статей,
публикуемых в журнале «Иностранные языки в высшей школе»**

№	Индекс	Название специальностей	науки
1	13.00.02	Теория и методика обучения и воспитания	Педагогические
2	10.02.20	Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание	филологические
3	10.02.19	Теория языка	филологические
4	10.02.04	Германские языки	филологические
5	10.02.05	Романские языки	филологические
6	10.02.22	Языки народов зарубежных стран Европы, Азии, Африки, аборигенов Америки и Австралии (с указанием конкретного языка или языковой семьи)	филологические
7	10.01.08	Теория литературы. Текстология	Филологические
8	10.01.03	Литература народов стран зарубежья (с указанием конкретной литературы)	Филологические
9	10.02.01	Русский язык *	Филологические
10	10.02.21	Прикладная и математическая лингвистика	Филологические

* Русский язык рассматривается как иностранный. Имеется в виду филологический анализ как предпосылка для сопоставительного исследования или для целей методики преподавания русского языка как иностранного.

Требования к оформлению статей

Статьи присылаются по электронной почте на адрес e.ustinova@rsu.edu.ru (с копией по адресам e.ustinova.rsu@gmail.com и ya.kolker@rsu.edu.ru). Отзыв научного руководителя (для аспирантов и соискателей) присылается по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул.Свободы, д.46, Рязанский государственный университет, Институт иностранных языков, Устиновой Елене Сергеевне. Электронный вариант отзыва научного руководителя присылается вместе со статьей как приложение, в формате, воспроизводящем подпись и печать.

Средний рекомендуемый объем статьи - 0,5 п.л. (что соответствует 12 страницам текста в 1,5 интервала при шрифте 14 Times New Roman), но допустима и меньшая, и большая длина с учетом информативности текста. Редакционный совет оставляет за собой право делать сокращения в статье (по согласованию с автором) или рекомендовать автору расширить статью.

Статья сопровождается аннотацией (6-10 строк) и списком ключевых слов на русском языке, а также заголовком, аннотацией и списком ключевых слов на английском языке (независимо от языка статьи).

Ссылки в тексте оформляются в виде сносок под страницей, со сплошной, то есть продолжающейся нумерацией (маркер сноски — арабская цифра). Список использованной литературы дается в алфавитном порядке, начиная с русскоязычных работ.

Шрифт – Times New Roman, кегль 14, одинарный интервал. (Кегль подстрочной сноски 10, Times New Roman). Не допускаются ручные переносы.

Указывается развернутый шифр УДК статьи.

Сведения об авторах:

- фамилия, имя, отчество автора (полностью, буква «ё» не должна заменяться на «е»);

- учёная степень, звание, должность и место работы (с точным названием кафедры и вуза);
- информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз);
- отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;
- наличие правительственных званий, относящихся к профессии (например, «Заслуженный работник высшей школы РФ»);
- количество научных публикаций (отдельно указать количество книг, монографий, учебно–методических пособий, статей);
- адрес с почтовым индексом, все возможные средства связи, удобные для быстрого согласования правки (служебный, домашний, мобильный телефоны, факс, e–mail);
- название и шифр специальности предполагаемой защиты;
- основные направления научных исследований.

Электронные адреса и контактный телефон:

e.ustinova@rsu.edu.ru; ya.kolker@rsu.edu.ru

Тел.: (4912) 21 57 23