Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru



ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

«Традиции и инновации в лингвистике и лингвистическом образовании»

Сборник материалов

международной научной конференции

(23-24 октября 2009 года)

Томск – 2009

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

КАФЕДРА АНГЛИЙСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Традиции и инновации в лингвистике и лингвистическом образовании

Сборник статей

Томск – 2009

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

УДК 81

УДК 37

Издание осуществлено при финансовой поддержке

Факультета иностранных языков ТГУ

Традиции и инновации в лингвистике и лингвистическом образовании. Сборник статей / Под ред. И. В. Новицкой (отв. редактор), О. В. Нагель и др. – Томск: Позитив-НБ, 2009. – 358 с.

Редакционная коллегия сборника:

Новицкая И. В., канд. филол. наук (отв. редактор)
Нагель О. В., канд. филол. наук
Жиляков А. С., канд. филол. наук
Истомина Н. Н., канд. пед. наук
Обдалова О. А., канд. пед. наук
Панова О. Б., канд. филол. наук
Разина И. Г., канд. филол. наук
Темникова И. Г., канд. филол. наук

Сборник содержит материалы международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в лингвистике и лингвистическом образовании», которая прошла на факультете иностранных языков Томского государственного университета 23-24 октября 2009 г.

Редколлегия сборника считает необходимым принимать к опубликованию статьи и дискуссионные материалы, представляющие различные точки зрения, которые могут не совпадать с мнениями и лингвистическими пристрастиями членов редколлегии. Тексты, присланные участниками конференции, печатаются в авторской редакции.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

Инновационные подходы к преподаванию иностранных языков и подготовке педагогических кадров в сфере лингвистического образования

Агафонова Л. И.	Student-produced video in an EAP course at a Technical university	10
Аригунова М. Н.	Проект учебника китайского языка для студентов 1 курса языковых вузов	11
Велейшикова Т. В.	Использование корпусов текстов в лингвистических исследованиях и преподавании иностранных языков	14
Ефимова О. В.	Социальные сервисы ВЕБ 2.0 как средство мотивации при обучении иностранному языку	16
Котляров И. Д.	Обучение аспирантов технических специальностей иностранному языку: проблемы и возможные решения	20
Кубрицкая С. А.	Комплекс упражнений для развития механизма вероятностного прогнозирования в пределах слова при обучении чтению студентов неязыковых факультетов	24
Курлова Н. С.	Активизация речемыслительной деятельности учащихся на основе чтения текстов различного жанра и способы работы с ними	26
Медведева Л. Г., Надеждина Е. Ю.	Использование тандем-метода в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов юридических специальностей	33
Переверзев М. Ю.	Самостоятельная работа как средство повышения мотивации изучения иностранного языка	35
Савицкая И. С.	Система подготовки педагогов к оцениванию части «письмо» ЕГЭ: к вопросу эффективности освоения нового содержания образования	38
Сорокина Е. В.	Использование ресурсов интернет на уроках иностранного языка в неязыковых вузах	45
Тазиева Р. М.	Актуальные вопросы преподавания татарского языка в русскоязычной аудитории	51
Харапудченко О. В.	К проблеме разработки новой модели организации обучения иностранному языку студентов физических специальностей	53
Шекетера А. Л.	Категория вида глагола, как одна из труднодоступных тем для иностранных студентов (русский язык)	56
Шульгина Е. М.	Проектный подход в преподавании иностранных языков на современном этапе	58

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Проблемы языка и сознания с позиции когнитивной науки

Головина Т. А.	Художественный текст как материал для исследования лингвоперсонологического функционирования частей речи и типологии языковых личностей	65
Голубева В. В.	Метафорическое употребление лексемы baby	70
Дай Инли	Словообразовательная метафора в китайском и русском языках (на материале человеческих говорящих глаголов)	74
Дашеева В. В.	Образность онимической лексики	77
Жанчипова Д. Б.	К проблеме определения границ символической лексики корейского языка	81
Келлер И. М.	Структуры расчленённого именования состояния в английском языке	88
Мамина Т. В.	Специфика концепта «компания» и его актуализация в рамках сценария «карьера»	92
Надеина Л. В.	Ходьба и бег в образном отражении (на материале глаголов движения в русских народных говорах)	96
Овсянникова В. В.	«Тканевые» метафоры в естественно-научных текстах (на материале текстов по геологии)	102
Осокина С. А.	Языковой тезаурус – ключ к изучению принципов организации сознания	109
Прокопенко Л. А.	Специфика концепта «высшее образование» и фрагмент описания его лексико-семантического поля	116
Пташкин А. С.	Структура и языковые особенности выражения категории девиации (на материале английского языка)	121
Семенова Э. В.	К вопросу о когнитивных единицах (фрейм)	124
Толстова М. А.	Метатекст как источник анализа связи явлений синонимии и мотивации слов в лексической системе диалекта (на материале вершининского говора)	127
Титаренко К. И.	Семантическое поле как единица интеграции в человеческом сознании	128

Исследования дискурса в системе функциональной и когнитивной лингвистики

Галимова Д. Н.	Человек среди людей (метафорическое представление сферы межличностных отношений в диалектном дискурсе)	133
Канащук С. А.	Специфика инструктивного дискурса высокотехнологичных устройств	137
Кильмухаметова Е. Ю., Михайлова С. В.	Средства выражения согласия/несогласия (на примере современной французской художественной литературы)	140

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Колесникова М. В.	Экономика – язык – культура: междисциплинарные исследования и создание институциональных основ современного общества	146
Кошкарова Н. Н	Личностный аспект диалогического взаимодействия в свете межкультурной коммуникации: специфика конфликтного дискурса	150
Мостовая М. Н.	Соотношение понятий «импликатура» и «пресуппозиция» в художественном тексте (на примере отрывка из романа Г. Грасса «Бескрайнее поле»)	153
Разина И. Г.	Деривационная теория текста во внутриязыковом и межъязыковом аспектах	161
Стройков С. А.	Полифункциональность и полижанровость электронного лексикографического гипертекста «The free dictionary»	164
Чернощекова В. О.	О коммуникативно-прагматическом аспекте паремиологических единиц	171
Исследования языков в диахроническом и типологическом аспектах		
Балакина А. А.	Лексические средства выражения модальности желательности в немецком языке (сравнительно-исторический аспект)	175
Казанцева Т. Ю.	Древнегерманские существительные с консонантными основообразующими формантами как формальный признак группировки одушевленных, активных имен	179
Морева А.В., Тукиш М.	О развитии формы обращения Sie в немецком языке	184
Мункуева Н. С.	Разграничение семантических значений категории вида и категории аспектуальности в корейском языке	187
Сильченко А. И.	Склонение существительных как определяющий фактор активности и инактивности имени на примере явлений природы	191
Темникова И. Г.	Категория собирательности в современном английском языке	193
Черепанова И. А.	Функцинально-семантическое поле темпоральности в древнеанглийском языке	195
Междисциплинарные исследования культуры и межкультурная коммуникация		
Антонова Т. Г.	Трудности перевода культурно-маркированной лексики в общественно-политических текстах	199
Блинова О. И.	Образные средства языка как феномен речевой культуры	204
Вафина Р. Г.	Актуальные проблемы этнолингвистики	207

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Губа П. С.	Познание культуры через англоязычные рекламные тексты	210
Дамдинова Б-Х. В.	Китайские заимствования в современном бурятском языке	213
Жеравина О. А.	Университет и языковая ситуация в Испании XVI в.	218
Лобачёва Д. В.	Текстология и художественный перевод: теоретические вопросы и исследовательские аспекты	224
Одегова О. В.	Влияние глобального английского на языковую картину социо-культурного пространства Германии	229
Панова О. Б.	Лингвофилософское направление современной философии культуры: к вопросу о трансцендентальном статусе языка	234
Пьянова Н. В.	Межкультурная коммуникация	239
Турушева Н. В.	Проблемы развития современной культуры КНР в условиях рыночной экономики	241
Цыренова А. Б.	Культурная маркированность аллюзий	243
Шостак Г.И., Пичугина А.А.	Формирование иноязычной среды вне академических занятий. История и традиции английского разговорного клуба	249
Литература и искусство в контексте культуры		
Антонюк Т. Г.	Английская культура в жизни и творчестве А. Ахматовой	254
Болотнова Н. С.	Концептуальный анализ художественного текста	257
Дубенко М. В.	«Вестник Европы» и его роль в восприятии поэтического творчества В. Скотта в России	261
Жиляков А. С.	Особенности художественных образов в песне The Beatles “I am the walrus”	263
Жилякова Н. В.	Бичевать, колоть и жалить: сатирические журналы томска 1906-1907 годов («Бич», «Ёрш», «Осы», «Бубенцы»)	269
Кореневская О. В.	Передача темы молчания в немецких переводах «Легенды о великом инквизиторе»	272
Крицкая Н. В.	Два взгляда на «монетарный вопрос»: об интерпретации басен Крылова С. Эдвардсом	276
Крупцева О. В.	Книги на французском языке в научной библиотеке Томского государственного университета (по материалам книжного собрания графа Г. А. Строганова)	278
Прокопьева Л. Б.	Тема любви в девятой оде книги третьей Горация в переводе М.Н.Муравьева (III, 9: Carmen Amoebaeum)	282

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Пяткова Н. С.	Прием анжамбемана элегий проперция в переводе А. Фета	290
Саркисова А. Ю.	Проблема дворянской интеллигенции в романах «Елена» М. Эджворт и «рудин» И.С. Тургенева	293
Тугулова О. Д.	Творчество Ван Гочжэня в культуре Китая конца XX века	295
Хайдапова М. Б-О.	Лирический жанр послания в творчестве китайской поэтессы Шу Тин	300
Цыбикова В. В.	Поэзия постмодернизма в Китае	305
Инновационные подходы к решению психолого-педагогических задач в сфере лингвистического образования		
Воднева О. П.	Личностно-ориентированное обучение в начальной школе	312
Волкова О. В.	Английский для общих и специальных целей: предпосылки к улучшению качества подготовки специалистов в неязыковых вузах	314
Киселева П. В.	Педагогическая практика как условие развития субъекта профессиональной деятельности в ВУЗе	319
Красилова Е. А.	Развитие профессиональной компетентности студентов неязыковых факультетов в процессе обучения иностранному языку	323
Круглова Л. В.	Создание развивающей образовательной среды в начальной школе для формирования личности, обладающей межкультурной компетенцией (из опыта работы прогимназии «Кристина»)	326
Кулманакова Е. В.	Учет возрастных особенностей студентов в преподавании китайского языка	329
Минакова Л. Ю.	Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции студентов биологических специальностей	333
Минакова Л. Ю., Аробаум Ю. О.	К вопросу о формировании социокультурной и дискурсивной компетенций студентов неязыковых специальностей	336
Павленко Е. И.	Учет интерференции в преподавании третьего иностранного языка	339
Парнюгин А. С., Петрашова Т. Г.	Исследование субъективной трудности теста как компонента его очевидной валидности	341
Шилина Е. Н.	Факторы социокультурной среды и другие аспекты формирования культурного самоопределения личности средствами иностранного языка	344

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Ядревская С. А.	Обучение профессионально ориентированному немецкому языку студентов факультета журналистики тгу на основе использования аутентичных текстов	346
Klassen E. V.	The Bologna process and the Russian system of higher education in the sphere of teaching foreign languages and translation	349
Mitchell Peter	Changing times: the Bologna process and language education in Russia	353

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

STUDENT-PRODUCED VIDEO IN AN EAP COURSE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Агафонова Л.И.
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

What type of learning spaces are we teaching foreign languages? Is it a teacher-driven, fixed and constrained environment, with a black- or a whiteboard, with a projection screen, or perhaps even still with a piece of chalk? Do we, foreign language teachers, suffer from so called "the fireplace" syndrome where, according to Ruth Reynard, something has always to be fixed to a wall und where the room is usually fronted by a teacher desk or a podium [1].

Unfortunately, here in Russia, we as teachers don't influence the university's budget, that's why we are still teaching in very limited situations without being able constantly using new and newest Internet and Web 2.0. technologies and without continuous collaboration with students and peers across the world. However, small projects are anyway possible. It is worth to mention that teachers and students need special training since preparing a scenario, a script, choosing an appropriate technology to make and to edit a film, etc. is considered to be a very time-consuming work. However, with development of Web 2.0 and digital technologies incl. newest free filmmaking and editing software (such as Microsoft's Movie Maker, Apple iMovie, etc.), as well as new digital powerful cameras it is getting possible and even more affordable for a wider audience of students and teachers to produce a clip, a short movie, etc..

My experience of teaching English for Academic Purposes in the year of 2008/2009 at the Electrical Engineering Institute of Tomsk Polytechnic University has proven that student- produced video can be a useful, motivating and exciting activity at foreign languages classes and outside the class.

The project was conducted in a form of a video contest among masters at the Electrical Engineering Institute of Tomsk Polytechnic University in the school year of 2008/2009. When students developed a video, this learner-centered problem-solving process introduced them to the following skills: writing the script for their videoclips, reading the script, speaking while acting and directing his/her own play, editing a movie, listening to their own speech to being able to re-record a part of the film, etc. All this resulted in enhancing English languages learning, including integrated foreign language skills, as well as developing students' creative thinking skills, learner autonomy, their motivation. In addition, each student had to learn how to operate a camera or a video camera and how to use the required editing software successfully.

For this video competition, students were suggested to produce a five-or-seven-minute film covering, in a creative manner, topics discussed in the English class, such as Tomsk as a scientific and an educational center, Tomsk Polytechnic University incl. Electrical Engineering Institute, their research and the role of foreign languages for his/her long life learning, as well as a bit of personal information such as student's hobbies and free time. At one of the English classes students were shown some examples of films produced by international students and taken from the YouTube, incl. a sample film produced by me. Then, the brief introduction was given on criteria to estimate the films and to use the iMovie software. After that, ideas were brainstormed on what type of film it might be (a news report, an interview, etc.), as the students were free to choose any type of a movie. In the course of this project, the following general objectives were matched, such as developing learner autonomy, integrated English language skills, learning as much as possible about the filmmaking process.

It is important to mention that having students make a film alone had some advantages and disadvantages. One positive aspect was that students had the opportunity to learn more about the

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

filmmaking process in English. However, since it was a video contest, not all the students took part in it, and this was one of the major disadvantages. Another positive aspect was that each student taking part in the film competition had the opportunity to develop his/her learner autonomy and to develop integrated English skills mentioned above. A negative aspect of this was that there was no pair or group work, besides, the English teacher was unable to work closely with students rehearsing their intonation, pronunciation, body movement since the majority of students were trying to produce the film in the last-minute-approach (which seems to be our national character, unfortunately).

In conclusion, it's worth to mention that newest development in Internet, software and digital technology make film creation very feasible in the foreign languages classes. Learner-centered problem solving projects on producing films can be seen as an perfect motivating, independent, self-empowering learning activity which will result in acquiring important communication and technical skills needed for the 21st century. It is important to mention that if there is the Internet available both for students and teachers at the university rooms, libraries, dormitories, at students' homes, there are other creative possibilities to broaden the project and to make a contest among students of different universities across Russia and worldwide using such communication tools and social networks as YouTube, Skype, Facebook, video-based blogs.

Литература

1. Reynard, R. Designing learning spaces for instruction, not control // T.H.E. Journal: Transforming education through technology. – March 06, 2009. – Chatsworth, California, USA: 1105 Media Inc. (Режим доступа: http://thejournal.com/articles/2009/06/03/designing-learning-spaces-for-instruction-not-control.aspx)

ПРОЕКТ УЧЕБНИКА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аригунова М. Н.
Томский государственный университет

Основная проблема, с которой сталкиваются все преподаватели китайского языка, особенно начинающие, – это отсутствие полноценного учебно-методического комплекса, ориентированного на русскоговорящих учащихся, способного охватить все аспекты изучения языка на всех этапах обучения. Стандартная практика, принятая во многих вузах, такова: на первом и втором курсах используются два отечественных учебника: «Начальный курс китайского языка» Т. П. Задоенко., Хуан Шуин и «Практический курс китайского языка» под ред. А. Ф Кондрашевского. При этом, в зависимости от количества учебных часов, требований программы или личных предпочтений преподавателя, один из них выбирается в качестве основного, а второй используется как дополнительный материал. Кроме того, могут активно привлекаться материалы из китайских учебников, например, тексты для классного и домашнего чтения, аудирования, лексико-грамматические тесты и т.д. Далее, на последующих курсах за основу принимаются разные учебники, выбор которых определяется опять же специальностью, требованиями конкретной учебной программы: например, учебник по страноведению Китая Н. А. Деминой, Чжу Канцзи, учебник по экономике этих же авторов, учебник по общественно-политическому переводу А. Ф. Кондрашевского, учебник по современному разговорному китайскому языку Тань Аошуан и т.д. и т.п.

Не требуется объяснять причины выбора указанных выше двух отечественных учебников для начального этапа обучения. Бесспорно, это классические учебники, на которых выросло

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

не одно поколение китаистов, они обладают неоспоримыми достоинствами, главным из которых является учет родного для обучаемых языка, т.е. русского. Но есть и недостатки, в частности, новое переработанное издание Начального курса содержит очень мало упражнений, гораздо меньше, чем было в прежнем двухтомнике, поэтому для закрепления тех или иных грамматических явлений приходится искать дополнительные материалы, придумывать новые упражнения. Если говорить о Практическом курсе, то структура типового урока (основной текст или диалог, новые слова, упражнения на лексическую подстановку, дополнительные диалоги, лексико-грамматические упражнения, текст для чтения, ситуативные задания) дает наибольший эффект максимум до сорокового урока. Потом наступает некий переломный момент, когда студенты, уже овладев достаточным количеством функциональной лексики, начинают чувствовать, что способны перейти на новый этап, подняться на ступеньку выше и выполнять уже качественно иные, не механические, а более творческие упражнения. Поэтому преподавателю приходится обращаться к учебным пособиям, выпущенным в КНР. По мнению И. В. Кочергина., это совершенно недопустимо по нескольким причинам: во-первых, «заимствованные учебные материалы не учитывают цели и задачи отечественного профессионального образования, а также национально-культурную специфику обучения китайскому языку в российских учебных заведениях» [1. С. 127]. Во-вторых, «они совершенно не учитывают специфические трудности русскоговорящих обучаемых, т.е. не предусматривают возможность опоры в обучении на родной язык, и необходимость нейтрализации учебных трудностей, порождаемых интерференцией языков» [1. С. 20]. В-третьих, «содержащиеся в этих материалах упражнения довольно скудны как в количественном, так и в качественном планах» [1. С. 20].

Тем не менее, сколько бы недостатков не таили в себе китайские учебники, качество их все-таки объективно выше, чем отечественных учебников. В них преподаватель пытается найти то, чего, к сожалению, пока нет в российских учебниках, а именно интересный и современный лексический материал, актуальную проблематику текстов, возможность реализовывать коммуникативный подход в обучении китайскому языку. К тому же, не так давно (2004-2006) издательством Пекинского университета был выпущен качественно новый учебник, сразу же обративший на себя внимание. Речь идет о «Boya Chinese», или «Богатый и изящный китайский язык». Учебник включает в себя девять частей, соответствующих четырем уровням овладения языком: начальному (chuji), начальному среднему (zhun zhongji), среднему (zhongji) и высокому (gaoji). К числу его главных достоинств относятся: во-первых, возможность использовать в качестве основного учебника по лексике для студентов, изучающих китайский язык как первый иностранный язык, на протяжении всего периода обучения в университете. Во-вторых, богатый современный лексический материал и коммуникативная направленность. В-третьих, большое количество разнообразных упражнений, характер которых меняется в зависимости от уровня. Чем выше уровень, тем больше творческих заданий. В-четвертых, актуальная и интересная тематика. В-пятых, ориентация на международные стандарты HSK и четкое представление о лексических минимумах на каждом уровне.

Однако первый опыт использования этого учебника показал, что он подходит для всех курсов, кроме первого. Вряд ли нужно объяснять особую важность первого года обучения. Первый год является самым ответственным, так как именно в это время закладываются основы правильного произношения и интонирования, навыки и умения иероглифического письма (каллиграфия). Кроме того, именно в это время учащийся должен понять основные грамматические различия между русским и китайским языками, отказаться от русской логики построения предложений и начать перестраиваться на китайскую грамматическую систему. Как правило, навыки и умения, если они в первый год (или даже в первый семестр) усвоены неправильно, в дальнейшем уже с трудом поддаются коррекции (или не поддаются вовсе). Кроме того, этот период особо важен также и тем, что именно в это время студент должен осознать важность развития в себе таких качеств, как аккуратность, терпение,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

усидчивость. Для первого курса должен быть создан хороший отечественный учебник! Этот учебник должен стать квинтэссенцией всех лучших достижений российских практиков-преподавателей китайского языка. Он должен максимально отвечать актуальным потребностям и реальной практике.

Так, например, студенты, поступающие на первый курс отделения китайского языка факультета иностранных языков Томского госуниверситета, по отдельности изучают курсы фонетики, иероглифики, грамматики и лексики. Естественно, эти дисциплины распределяются между разными преподавателями, поэтому очень важно, чтобы курсы взаимно дополняли друг друга, и, в конечном счете, преследовали одну цель. В этих условиях, мы считаем целесообразным, чтобы учебник состоял из нескольких независимых, но дополняющих друг друга частей, а именно практической фонетики, лексики, грамматики и иероглифики. Учебник по практической фонетике должен включать в себя теоретическую и практическую части: описание звуков и различных фонетических явлений; практические рекомендации по овладению звуками, тональной модуляцией речи и т.д.; таблицы для отработки техники чтения; различные упражнения на определение звукового состава слога, определение тона и пр.; диалоги и небольшие тексты в записи пиньинь, в том числе скороговорки и стихотворения; материалы фонетических диктантов; тексты на понимание (во втором семестре). Учебник по лексике должен содержать специально отобранные в соответствии с требованиями программы ситуативные диалоги, предъявленные как в записи пиньинь, так и в иероглифической записи; список новых слов с объяснением их лексических и грамматических значений с учетом возможных коннотаций и примерами употребления; разнообразные упражнения с обязательным включением упражнений типа дрилл; ситуативные задания. Главные требования к учебнику по практической грамматике – максимально доступное объяснение на русском языке, богатый банк упражнений (в том числе перевод предложений с русского языка, исправление неправильных предложений, задания тестового характера типа HSK, а также по возможности творческие задания). Учебник по иероглифике должен иметь прикладной характер и соотноситься с учебником по лексике и грамматике. Однако он не должен просто описывать, в какой последовательности записываются те или иные иероглифы и графемы, в нем должны быть также представлены сведения о структуре иероглифов, их этимологии.

Такова примерная концепция создания учебника китайского языка для первого курса языковых вузов. Пока это всего лишь задумка, смутный образ некоего идеала, который начал появляться в процессе преподавания китайского языка и с каждым годом обретает все новые черты. Естественно одной концепции мало, необходима огромная работа не одного человека, а целого коллектива авторов по выработке методической концепции учебника и отдельных его частей, определению четких целей обучения, отбору учебного материала, созданию упражнений и т.д. Самое главное, что проблема осознана и есть огромное желание ее решить. Мы думаем, что данная конференция поможет найти единомышленников, обменяться интересными идеями и поделиться критическими соображениями по поводу предложенного проекта учебника для первого курса.

Литература

1. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. М., «Муравей», 2000 – 153 с.

2. 博雅汉语 – 初级、准中级、中级、高级 。北京 : 北京大学出版社 , 2004 – 2006

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Велейшикова Т. В.
Томский государственный педагогический университет

В настоящее время современные информационные технологии привели к тому, что появилась возможность изучить и исследовать язык не только при помощи традиционных источников хранения языковых данных, таких как словари, письменные и устные тексты, но и использовать большие электронные массивы текстов, так называемые электронные корпуса текстов.

Основной целью данного доклада является ознакомление с новым методом лингвистического исследования – методом анализа текстов на базе корпусов, без которого невозможно представить современную лингвистику. Корпусный подход, основанный на корпусах текстов, направлен на прикладное изучение языка, его функционирование в реальных условиях и текстах.

«Лингвистический или языковой корпус текстов – это большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач»[1. С. 3].

Данный термин был введен в употребление в шестидесятых годах 20-го века. С самого зарождения корпусная лингвистика характеризовалась тесной связью с разработкой целого ряда оригинальных компьютерных программ для обработки текста, наличием тесных международных связей, нацеленностью на решение актуальных проблем лексикографии и грамматического описания.

Основной целью корпусной лингвистики на современном этапе является лингвистическое описание языковой системы исходя из конкретного изучения коммуникации людей, а также особый способ отражения речевого материала в корпусе текстов.

Современный корпус текстов обладает следующими свойствами: пригодность для машинной обработки, стандартизированный вид представления языкового материала на машинном носителе, позволяющий применять программы автоматизированной обработки данных, специализированный отбор материала для обеспечения репрезентативности [2. С. 4]. Основными методами исследования в корпусной лингвистике являются так называемые квантитативные методы эмпирических исследований. Они представляют собой эффективный инструмент для проверки, уточнения, расширения и систематизации результатов и выводов, проведенных ранее исследований.

Корпусы текстов являются мощным средством для изучения языка и развития лингвистической теории. Они используются в таких областях как лексикология, фразеология, словоизменение и словообразование, морфология, фонетика и фонология (корпуса устной речи), синтаксис, семантика, прагматика и т.д. Одной из важных особенностей корпусов текстов является исследование не только чисто лингвистических явлений, но и таких явлений как, например, частотность лексем или грамматических конструкций в различных жанрах или диалектах. Корпуса дают реальные контексты, реальные статистические данные, сочетаемость, категоризацию языкового материала. Можно сказать, однажды созданный и подготовленный массив данных может использоваться многократно, многими исследователями и в различных целях. Как отмечает В. П. Захаров, все современные лингвистические исследования и работы по составлению словарей и грамматик так или иначе ориентированы на использование представительных корпусов текстов [1. С. 4]. Как правило, практически все корпуса текстов дают метатекстовую информацию и примеры употребления тех или иных языковых элементов и конструкций. С помощью размеченного корпуса, например, можно выяснить, в какой функции чаще всего выступают слова, относящиеся к разным частям речи: наречие-предикатив

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

(жарко), наречие-предлог (вокруг) и т.д. А также можно сравнить частотность лексических или грамматических вариантов (галоша-калоша, сахара-сахару).

В настоящее время в Internet представлено множество электронных корпусов текстов на русском и иностранных языках. Наиболее известные из них Британский национальный корпус английского языка (BNC), немецкоязычные корпуса LIMAS, COSMAS [3].

Из наиболее доступных для рядового пользователя-преподавателя иностранных языков являются Gutenberg Texts, British National Corpus Sampler, The Longman Corpus, LIMAS [4,5,6,7], корпусы новостей Рейтер, электронные архивы крупных газет (например, The Times). Можно выделить также такие корпуса как Венгерский национальный корпус, Корпус современного итальянского языка, Польский национальный корпус и многие другие. Особый интерес представляет собой Национальный корпус русского языка с базой более 70 млн. слов.

На сегодняшний день корпусы письменных и устных текстов успешно применяются не только в лингвистических исследованиях, но и при обучении иностранному языку и в лингвистической педагогике. Специалистов в области прикладного языкознания интересуют такие вопросы, как влияние технологии на обучающегося иностранному языку, возникновение новых технологических видов функционирования языка, и как следствии – современное переосмысление определения коммуникативной компетенции [2. С. 44].

В последнее десятилетие использование корпусов текстов в значительной степени повлияло на повышение качественного уровня выпускаемых языковых пособий. Например, по результатам корпусных исследований по современной английской грамматике стало очевидным, что естественный разговорный язык обнаруживает гораздо более обширные расхождения со стандартным письменным языком, чем это когда-либо признавалось в учебно-методических пособиях. Теперь, благодаря корпусным методикам, эти особенности могут быть учтены в процессе преподавания языка.

Что касается типологии корпусов текстов, применяемых в прикладной лингвистике, то возможно использование таких типов как исследовательские корпуса, применяемые для изучения различных аспектов функционирования языковой системы; *иллюстративные* – для подтверждения и обоснования лингвистических фактов; *мониторные* – для исследования динамики языкового материала, проведения контент-анализа, например, корпус по публицистике; *корпусы параллельных текстов* – для сопоставительного анализа текстов «оригинал-перевод» для обучения методам и приемам перевода. В качестве примера использования корпуса тестов в обучении иностранным языкам можно привести международный англоязычный корпус ICLE (*International Corpus of Learner English*) [9]. Этот корпус в основном используется для дискурсивного анализа и статистического анализа вокабуляра учеников, сопоставительных исследований.

В области прикладной лингвистики особое признание лингвистов благодаря новым возможностям эффективного исследования языка и обработки лексического материала текстов различного рода получили конкордансы. В последнее время компьютерные конкордансы стали активно использоваться при автоматизированном обучении иностранным языкам [8]. Конкорданс-программа – это специальная программа обработки текста, которой ставится некоторая лингвистическая задача по поиску той или иной морфемы, слова или словосочетания в контексте. Конкордансы оптимально приспособлены для того, чтобы обеспечить интересный и самостоятельный поиск ответов, в процессе которого студент имеет возможность получить интересующие его сведения по частным вопросам, а также попутно приобрести представление о реальном естественном состоянии языка. Например, в случае английского языка – найти в данной группе текстов варианты использования неопределенных артиклей или всех слов, оканчивающихся на «*-ing*». В результате работы программа-конкорданс выдаст все слова с данным окончанием вместе с контекстом, как правило – это строка текста.

В разделе изучения грамматики иностранного языка студенту может предлагаться найти и проанализировать формы выражения и использования сложных времен, модальные глаголы и их роль в предложении, место наречий в предложении, и т.п. В разделе лексики – например, найти и объяснить на примерах такие часто вызывающие трудности при использовании слова

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

как *MAKE/DO, TELL/SAY, LIE/LAY* и т.п. В разделе синтаксиса – например, исследовать пунктуацию того или иного языка и определить различия по сравнению с родным языком. Источниками для таких работ могут служить не только специальные корпусы электронных текстов, но и различные электронные издания, электронные библиотеки.

Анализ корпусов текстов, методы и наработки корпусной лингвистики являются перспективным направлением в области лингвистических исследований и преподавания иностранных языков. Мировая практика развития метода анализа текстов на базе корпусов доказывает эффективность такого рода приложений, хотя в настоящее время возможности методов корпусной лингвистики в России пока не находят должной реализации в прикладной лингвистике, лингвистическом обучении, обучении родному и иностранному языку.

Литература

1. Захаров В. П. Корпусная лингвистика: Учебно-метод. пособие. – СПб., 2005. – 48С.
2. Фильченко А. Ю., Лемская В. М. Корпусная лингвистика и использование корпусных методов при документации исчезающих языков, лингвистических исследованиях и преподавании иностранных языков. Томск: Издательство ТГПУ, 2007. – 60 с.
3. COSMAS - German corpus. http://corpora.ids-mannheim.de/~cosmas/
4. Gutenberg Texts. http://promo.net/pg/
5. British National Corpus. http://www.natcorp.ox.ac.uk/getting/sampler.html
6. The Longman Corpus. http://www.longman.com/dictionaries/corpus/lccont.html
7. LIMAS Corpus. http://www.ikp.uni-bonn.de/Limas
8. Michael Barlow ParaConc: A Parallel Concordancer. http://juppiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/Events/icamepr.htm#para
9. International Corpus of Learner English // http://juppiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/cecl.html

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ ВЕБ 2.0 КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ефимова О. В.
Томский государственный университет

В современных условиях информационного общества, его интенсивного развития в социальном, деловом, культурном мире, возрастает потребность в изучении иностранных языков. Необходимость изучения иностранного языка связана также со сменой картины мира, развитием разнообразия в жизнедеятельности, ее информатизации и распространения новых требований к управлению всеми сферами жизни. Знание иностранного языка помогает приобщиться к мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал обширных ресурсов глобальной сети Интернет.

В последнее время вопрос о применении новых информационных технологий становится все более актуальным. Под применением новых информационных технологий в обучении иностранным языкам понимают не только применение современных технических средств и технологий, но и использование новых форм и методов преподавания иностранного языка и новый подход к процессу обучения в целом.

Не так давно обучение иностранному языку основывалось на традиционном подходе, при котором преподаватель вырабатывал у учащихся умения и навыки по изучаемой теме. На занятиях преподаватель не всегда имел возможность уделить должное внимание каждому студенту, поэтому многие из них теряли мотивацию к обучению, что приводило к существенному снижению уровня их знаний, умений и навыков. Из этого следует, что одной

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

из основных задач преподавателя является активизация деятельности каждого учащегося в процессе обучения, создание ситуации для их творческой активности.

Мотивация обучения в последние годы стала предметом пристального внимания со стороны не только психологов, но и дидактов. Под мотивацией можно понимать систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности.

Многочисленные эксперименты показали, что в течение одного учебного года отношение учащихся к различным видам речевой деятельности может резко изменяться в отрицательную или положительную стороны. Это в свою очередь зависит от стиля работы преподавателя и результатов обучения. Постоянное использование одного лишь учебника, однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции, и учащийся превращается в пассивного созерцателя. Так, эксперимент Н. М. Симоновой показал, что чем выше успеваемость по иностранному языку, тем глубже в подсознании обучаемого положительная установка к изучению иностранного языка. А низкая успеваемость сильно коррелирует с отрицательной когнитивной, мнемонической, коммуникативной установкой [1. С. 34].

Помимо этого для оптимальной организации речемыслительной деятельности необходимо знать и типы мотивации. Мотивация учения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами.

Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узко социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы). Внутренние мотивы, напротив, связанны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы).

Интерес к процессу обучения иностранному языку, держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету преподаватель иностранного языка должен развивать у учащихся внутренние мотивы.

При этом ключевыми и решающими параметрами считаются, те, которые присущи данному индивиду: личный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоции и чувства, мировоззрение, статус в коллективе. Это позволяет вызвать у учащихся истинную мотивацию.

В этом случае работает не стимуляция, а внутреннее побуждение; мотивация оказывается не привнесенной в обучение извне, не навязанной ему, а является прямым порождением самого метода обучения [1. С. 37].

Перед преподавателем возникает целый ряд задач, основные из которых заключаются в использовании межличностных отношений и создании эмоционального благополучия, что в свою очередь обеспечит повышение эффективности обучения иноязычному общению.

В системе обучения иностранному языку как иноязычной культуре в первую очередь важны средства поддержания мотивации к познавательной, развивающей и воспитательной деятельности, что в конечном итоге вызывает у изучающего иностранный язык коммуникативную мотивацию.

Поскольку обучение иноязычному общению происходит посредством общения, которое является сугубо личностным процессом, в котором осуществляется обмен идеями, интересами, передача черт характера, то при коммуникативном обучении учет личностных свойств учащихся имеет первостепенную значимость. Без учета вышеперечисленных факторов речевые действия учащихся отрываются от их реальных чувств, мыслей, интересов, то есть теряется источник, питающий речевую деятельность.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Именно учет личностных свойств приводит к возникновению ситуационной коммуникативной мотивации, то есть обеспечивает инициативное участие учащегося в учебном или реальном общении.

Из всего многообразия свойств личностная индивидуализация, обеспечивающая вызов коммуникативной мотивации, традиционно предлагает учет шести методически наиболее значимых свойств учащегося как личности: контекста деятельности; личного опыта; сферы желаний, интересов, склонностей; эмоционально-чувственной сферы; мировоззрения; статус учащегося в группе. Все это побуждает учащихся к обучению.

Успешность овладения иностранным языком в его когнитивной функции способствует формированию языкового чутья; удовлетворение собственно познавательных мотивов при изучении иностранного языка формирует устойчивую мотивацию постоянной работы с ним; использование иностранного языка для получения определенной информации делает данный язык незаменимым в познавательной деятельности учащегося, вместе с тем сам иностранный язык усиливает общую познавательную деятельность учащихся, а следовательно, повышается и мотивация изучения языка.

Новые информационные технологии привлекают учащихся и являются одним из главных их интересов. Поэтому использование информационных технологий в учебном процессе будет способствовать формированию положительной мотивации.

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, учащиеся обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Таким образом, внимание учащихся концентрируется на использовании форм, нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Так как именно личная заинтересованность в изучении иностранного языка является основным фактором успешности при обучении, применение Интернета и социальных сервисов является одним из средств повышения мотивации и интереса к обучению.

Концепция социальных сервисов Веб 2.0 стала одной из основополагающих идеологий развития Интернета начала XXI века. Термин Веб 2.0 используется сравнительно давно, но в современном его значении он возник на конференции 2004 года. В материалах этой конференции Тим О'Рейли опубликовал первую и наиболее популярную статью, в которой было впервые объяснено значение этого термина. Идеологи концепции Веб 2.0, девизом которой стал «Веб как платформа», определяют несколько ключевых моментов, по которым легко определить возможности новых социальных сервисов. Прежде всего, понятие «Веб как платформа» означает изменение принципов работы обычных программных продуктов. Повсеместное использование специальных интерфейсов приводит к тому, что привычные приложения начинают работать через браузер. Это означает, что каждый желающий может работать исключительно с веб-приложениями – онлайновым текстовым редактором, табличным процессором, органайзером, сервисом хранения закладок, инструментами хранения файлов, прослушивания аудиоматериалов. В результате этого достигается полная мобильность пользователя – достаточно иметь доступ к Сети, и можно работать с Сетью точно так же, как с обычным компьютером с установленными на нем приложениями.

Концепция Веб 2.0 означает, что Сеть превратилась из инструмента пассивного восприятия в среду, в которой контент создается, дробится на маленькие части, меняет структуру, в зависимости от цели и эволюционирует, проходя через различные сетевые сообщества пользователей.

В настоящее время можно рассматривать наиболее распространенные сервисы Веб 2.0:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- Социальные сетевые сервисы для хранения мультимедийных ресурсов (ЮТьюб – www.youtube.com, Фликр – www.flickr.com и т.д.) – средства сети Интернет, которые позволяют бесплатно хранить, классифицировать, обмениваться цифровыми фотографиями, аудио- и видеозаписями, текстовыми файлами, презентациями, а также организовывать обсуждение ресурсов [2. С. 22].
- Сетевые дневники (блоги – www.blogger.com) – сервис Интернет, позволяющий любому пользователю вести записи любых текстов. По аналогии с личными дневниками блоги называют сетевыми дневниками. Ведущий дневник (блоггер) может управлять доступом к своим записям: делать их открытыми всем желающим, определенному кругу пользователей или совсем приватными. Блоггеры могут объединяться в сообщества и организовывать совместные записи и обсуждения [2.С.25].
- Вики (WikiWiki – www.wikipedia.org) – социальный сервис, позволяющий любому пользователю редактировать текст сайта (писать, вносить изменения, удалять, создавать ссылки на новые статьи). Различные варианты программного обеспечения Вики позволяют загружать на сайты изображения, файлы, содержащие текстовую информацию, видеофрагменты, звуковые файлы и т.д. [2. С. 29].
- Социальные геосервисы (викимапия – www.wikimapia.org) – сервисы сети Интернет, которые позволяют находить, отмечать, комментировать, снабжать фотографиями различные объекты в любом месте на изображении Земного шара с достаточно высокой точностью. Здесь используются реальные данные, полученные с помощью околоземных спутников. [2. С. 12].

Система организации использования сервисов Веб 2.0 становится эффективной, во-первых, если она содержит потенциал для проявления творческой активности учащихся, т.е. сориентирована на их актуальные потребности и потенциальные личностные возможности. Во-вторых, если соответствующим образом организовано их «движение» и диалог в этой системе.

Используя социальные сервисы Веб 2.0, учащиеся прекрасно мотивированы. Мотивация учащихся вытекает из следующих преимуществ социальных сервисов Веб 2.0:

- **Эффективность сервисов.** Учащимся и преподавателям не нужно будет бесконечно бродить по сайтам в поисках запрашиваемой информации. Необходимо будет лишь корректно ввести ключевое слово или словосочетание в поисковую систему (например, Google) или социальный сервис (фото, аудио, видео) для получения необходимой информации или материала.
- **Возможность создания личной зоны.** Учащиеся и преподаватели могут легко без дополнительных умений программирования создать свою личную зону с фотографиями, аудио- и видеофайлами, ссылками на другие сайты (например, социальные сервисы «Одноклассники», и «Вконтакте», «My space», блоги).
- **Простота в использовании сервисов.** Социальные сервисы разработаны для использования пользователями, не обладающими умениями программирования. Используя шаблоны и оболочки сервисов, преподаватели и учащиеся смогут сами создавать тематические форумы, блоги, записывать аудио- и видеоматериал и размещать его в сети Интернет для всеобщего или ограниченного доступа.
- **Возможность принять участие в создании и дополнении веб-ресурсов.** Социальные сервисы позволяют преподавателям и учащимся не только пользоваться материалами сети Интернет, но и дополнять, обновлять и корректировать их, а также создавать новые информационные ресурсы. Например, учащиеся сами смогут написать информацию о своей школе или классе и разместить ее во всемирной энциклопедии Wikipedia или аналогичных справочных ресурсах сети Интернет.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- **Возможность использования разных форматов информационных сообщений.** Учащиеся смогут создавать и размещать в сети не только текстовый материал, но и фотографии, аудио- и видеофайлы.

Итак, рассмотрев основные положения социальных сервисов Веб 2.0, их преимущества и влияние на интерес учащихся, можно прийти к выводу, что происходит усиление мотивации к более глубокому и тщательному изучению иностранного языка. Это выражается во включенности и активности всех учащихся в работу посредством социальных сервисов Веб 2.0. Происходит повышение качества публикаций (глубина трактовки и самостоятельность; наличие исследовательской составляющей; выбор более сложных лексических и грамматических средств; отсутствие плагиата; корректность в соблюдении авторских прав, соблюдении норм этикета, уважительном отношении к потенциальному читателю и адресату).

Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения. Использование социальных сервисов Веб 2.0 при обучении иностранному языку в этом смысле просто незаменимо. Виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы.

Литература

1. Вартанова И. И. К проблеме мотивации учебной деятельности. – Вестник МГУ Серия 14 Психология, 2000. – № 4 – С.33-41.
2. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. – 2-е изд., исп. – М: Интуит. ру, 2007. – С.5-32.

ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

Котляров И. Д.
Северо-Западный институт печати
Санкт-Петербургского государственного университетатехнологии и дизайна

Формально языковой подготовке аспирантов уделяется большое внимание, а достаточный уровень усвоения ими требуемых навыков должен подтверждаться успешной сдачей экзамена кандидатского минимума по иностранному языку. К сожалению, при подготовке аспирантов технических специальностей в большинстве случаев основное внимание уделяется привитию им навыков пассивного письменного владения иностранным языком. Иными словами, предполагается, что для технического специалиста высшей квалификации (каковым является кандидат наук) достаточно уметь понять научную информацию по профилю своей специальности на иностранном языке и использовать ее в своих исследованиях; при этом доводить результаты своих работ до иностранных коллег необходимости нет.

Такая ситуация является неприемлемой по ряду причин:

- в настоящее время научная деятельность ведется не в рамках одной страны, а во всем мире, и ученый, результаты исследований которого не доведены до мировой научной общественности, выпадает из мирового научного процесса;
- отсутствие (или малое количество) публикаций российских авторов в ведущих мировых научных журналах ведет к падению престижа отечественной науки;
- российские журналы (в том числе и включенные в так называемый «список ВАК»), за редкими исключениями, не переводятся и не реферируются за рубежом,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

поэтому публикация статьи в отечественном журнале (даже с наличием аннотации на иностранном языке) не является гарантией того, что с ней ознакомятся зарубежные исследователи. Следовательно, русскоязычный автор должен быть в состоянии самостоятельно опубликовать результаты своих исследований за рубежом;

- деятельность ученых в большинстве стран мира оценивают по так называемому индексу цитирования, величина которого во многом зависит от импакт-фактора журнала, в котором были опубликованы его статьи. К сожалению, у подавляющего большинства российских журналов импакт-фактор низок, что должно подталкивать отечественных исследователей к публикации своих работ за рубежом;
- решение проблемы публикации за рубежом путем привлечения в соавторы иностранных ученых представляется неэффективным, так как это ведет к тому, что российский приоритет в определенной области размывается, и на авторство могут претендовать зарубежные исследователи.

В силу этих причин особую актуальность имеет проблема формирования у начинающих исследователей (аспирантов технических специальностей) навыков активного владения иностранным языком. В рамках доклада на конференции невозможно охватить все аспекты этой проблемы, поэтому я сосредоточусь на вопросе обучения аспирантов активного владения иностранной письменной речью.

Наиболее эффективным инструментов для достижения этой цели представляется обязательная публикация аспирантом результатов своего диссертационного исследования в иностранном журнале. Алгоритм публикации может выглядеть следующим образом:

1. Аспирант составляет краткие рефераты по результатам отдельных этапов своего диссертационного исследования на иностранном языке и сдает их на проверку преподавателю этого языка;
2. Преподаватель указывает аспиранту на ошибки в тексте реферата, дает дополнительные задания по грамматическому материалу (выполнение этих заданий позволит аспиранту в будущем устранить эти ошибки);
3. Аспирант представляет преподавателю исправленные версии своих рефератов;
4. Когда преподаватель сочтет, что аспирант в достаточной степени овладел необходимыми навыками письменной речи на иностранном языке, он дает ему задание подготовить статью по тематике своего исследования для иностранного журнала;
5. Аспирант готовит требуемую статью. Научный уровень этой статьи проверяется его научным руководителем, а качество изложения – преподавателем иностранного языка. В том случае, если научный руководитель и преподаватель языка не имеют возражений, статья рекомендуется к публикации за рубежом, если возражения есть, то аспирант дорабатывает статью;
6. Аспирант сам связывает с редакцией профильного иностранного журнала и представляет статью к публикации, а также самостоятельно ведет всю связанную со статьей переписку;
7. После получения отзыва рецензента аспирант при помощи своего научного руководителя и преподавателя иностранного языка вносит в статью требуемые изменения и повторно направляет ее в этот журнал (если рецензент рекомендовал ее к публикации). Если рецензент рекомендовал отклонить статью, то аспирант также учитывает замечания рецензента и направляет ее переработанный вариант в другой журнал;
8. Без подтверждения факта публикации статьи в зарубежном журнале кандидатский минимум по иностранному языку считается несданным.

Предлагаемая модель предъявляет высокие требования к научному руководителю (который должен владеть иностранным языком на хорошем уровне), преподавателю языка (которому необходимо иметь общие представления о профиле научных исследований, выполняемых в той организации, в которой он работает) и к самому аспиранту (который должен уметь принятым в мировом научном сообществе образом излагать информацию о результатах своих исследований на иностранном языке). Однако, на мой взгляд, только такой

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

подход позволит обеспечить хороший уровень активного владения иностранной письменной речью у специалистов высшей квалификации и в будущем даст возможность российским исследователям быть более широко представленным на страницах мировых научных журналов.

Благодаря этой модели исследователь освоит не только навыки подготовки научных статей на иностранном языке, но также и овладеет правилами деловой переписки (поскольку, как было сказано, вести общение с редакцией зарубежного журнала он должен самостоятельно).

Возможное возражение, связанное с тем, что в престижные научные журналы крайне трудно попасть начинающему ученому, не имеет под собой достаточного основания – в мире много научных журналов второго эшелона, опубликоваться в которых гораздо легче, и именно с них аспирант и должен начинать.

Нужно отметить, что усвоение навыков пассивного владения языком также в ряде случаев происходит на недостаточно высоком уровне.

В частности, для сдачи экзамена по иностранному языку соискателю необходимо предоставить письменный перевод на русский определенного объема текстов по своей специальности.

Очевидно, что именно это самостоятельное задание – подготовка перевода – наилучшим образом служит для приобретения описанных выше навыков, так как, позволяет соискателю выполнить самостоятельную работу по проблематике своей диссертации. К сожалению, обучающий потенциал этой работы используется не в полной мере: сами соискатели, как правило, воспринимают подготовку к экзамену по иностранному языку не как получение полезных навыков, а как дополнительную бюрократическую преграду на пути к ученой степени. Важность владения иностранным языком, ими не осознается, в результате чего часто встречается формальный подход к сдаче этого экзамена. Эта проблема обуславливается тремя факторами:

- если важность написания диссертации для аспиранта очевидна (без этого получение степени невозможно; кроме того, даже нерадивые аспиранты подвергаются регулярному давлению со стороны своих научных руководителей, заинтересованных в успешной защите своих подопечных, так как это необходимо для получения звания профессора), то экзамены кандидатского минимума остаются на периферии их приоритетов (отголосок студенческого деления предметов на «нужные» и «ненужные»);
- выбор текстов для перевода осуществляется соискателем либо самостоятельно, либо по рекомендации кафедры иностранного языка. В первом случае аспирант, желая минимизировать затраты своего труда, выбирает тот текст и ту тему, затраты времени и сил на обработку которых будут минимальны и стремится обеспечить лишь формальное соответствие тем текстов своей специальности. Во втором случае непрофильная кафедра заставляет аспиранта работать над важной для них, но не представляющих никакого интереса для него проблематикой;
- выполненный перевод, скорее всего, никогда не будет использоваться ни выпускающей кафедрой, ни самим аспирантом. Соискатель осознает бесполезность проделываемой им работы по переводу и у него полностью отсутствует мотивация выполнять ее качественно и с энтузиазмом.

Первый фактор, по всей вероятности, полностью устранить не удастся – для этого потребуется вносить достаточно существенные изменения в саму систему подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Однако устранения второго и третьего факторов нетрудно добиться при помощи простых технических приемов.

Для решения невостребованности подготовленных аспирантами и соискателями переводов предлагается создать на каждой кафедре, осуществляющей подготовку кандидатов наук, аспирантский электронный архив (АЭА). В этом архиве хранились бы все выполненные аспирантами кафедры переводы профильных текстов (вместе с их оригиналами на иностранном языке). Этот архив, безусловно, должен представлять собой не

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

совокупность файлов на кафедральном компьютере, а базу данных, допускающую возможность поиска материалов по автору, теме, ключевым словам и коду специальности. Кафедральные АЭА должны быть интегрированы в единый внутривузовский электронный архив. Доступ к этому архиву должен быть открыт только с компьютеров, расположенных в учебном заведении для предотвращения проблем с авторскими правами (свободное распространение переводов иностранных источников в сети Интернет представляет собой нарушение интересов правообладателей).

Создание такого архива позволило бы решить следующие важные задачи:

- вовлечение материалов, подготовленных аспирантами и соискателями, в кафедральный и внутривузовский научно-педагогический оборот. Профессорско-преподавательский состав кафедры получил бы возможность использовать переводы современной иностранной научно-технической литературы при написании учебных пособий, монографий и статей (не секрет, что преподаватели профильных технических предметов и ученые старшего поколения зачастую в недостаточной мере владеют иностранным языком);
- упрощение контроля за качеством подготовки переводов – в том случае, если возникнет необходимость проверить качество сдачи экзаменов кандидатского минимума, централизованный АЭА легко позволит это сделать.

Решение этих задач позволит добиться главной цели – повысить заинтересованность соискателей в качественной подготовке переводов: очевидно, что, с одной стороны при ужесточении контроля качества этих работ, а с другой – при наличии гарантии, что выполненные переводы не уйдут в архив, а будут активно использоваться в научно-педагогической деятельности вуза, у аспиранта появится мотивация к обеспечению добросовестного отношения к этим работам.

Следующей проблемой является наличие связи между темами переводимых текстов и проблематикой диссертационного исследования. На наш взгляд, решением этой проблемы должно стать обязательное участие научного руководителя диссертанта в выборе темы текста для перевода.

Как представляется, предложенный комплекс мер (обязательная публикация в иностранном журнале и создание электронного архива переводов по специальности) будет способствовать повышению качества языковой подготовки специалистов высшей квалификации.

Литература

1. Положение о порядке присуждения ученых степеней. Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации №74 от 30.01.2002. Адрес: http://vak.ed.gov.ru/ru/docs/?id4=212&i4=24.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПРЕДЕЛАХ СЛОВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Кубрицкая С. А.
Томский государственный университет

Неотъемлемым компонентом процессов восприятия и понимания в любых видах чтения является механизм вероятностного прогнозирования. Прогнозирование предполагает построение элемента до того, как он воспринят сенсорно. Взрослый носитель языка обладает развитой прогностической способностью на всех уровнях – от отдельного слова до текста в целом, однако на начальных этапах изучения иностранного языка такая способность практически полностью утрачивается. Опыт преподавания английского языка в неязыковом вузе (начальный и средний этапы обучения) показывает, что многие студенты при чтении и переводе текста испытывают затруднения при «идентификации» того или иного слова, путая его с другими, сходными по написанию, словами.

Опираясь на наблюдения, проведённые в группах студентов геолого-географического факультета ТГУ на занятиях по английскому языку (начальный и средний этапы обучения), можно заключить, что чаще всего происходит интерференция в следующих парах слов: in – its, it – is, he – the, be – he, for – of, our – your, being – begin, with – which, when – then, where – when, there – three, tree – three, here – her, sort – store, though – through, life – live, form – from, hours – house, except – expect, every – very, fishing – finish, snake – shake и др. Причём одни и те же проблемы при чтении выявлялись как в группах студентов, не изучавших английский язык до поступления в университет, так и в тех группах, студенты которых продолжали обучение английскому языку со средней школы. Отметим, что зачастую студент делает одну и ту же ошибку постоянно, что говорит о создании неправильного эталона соответствующего слова в долговременной памяти. После указания на неточность в прочтении студент, как правило, с удивлением уверяет, что он прочитал правильно, абсолютно «не помня» свой вариант произношения. Наличие таких ошибок при чтении свидетельствует о недостаточно развитом механизме вероятностного прогнозирования на уровне слова.

Успешность реализации механизма прогнозирования на уровне слова связана с умением угадать всё слово по отдельным его элементам. Зрительные органы человека функционируют таким образом, что за одну фиксацию зрачка можно ясно воспринять лишь 3-4 знака, остальные буквы всё менее и менее ясны по мере увеличения числа графических символов. За счёт включения механизма прогнозирования происходит сличение воспринятых глазом символов с эталонами, хранящимися в долговременной памяти чтеца, и благодаря этому процессу происходит восприятие всего слова целиком.

Эталон представляет собой зрительно-слухомоторный комплекс, наделённый определённым значением [1. С. 139]. Неотделимыми в этом смысле друг от друга предстают все аспекты слова – зрительный, звуковой, семантический. Создание эталона происходит в момент введения новой лексической единицы в лексикон учащегося, однако образ нового слова поначалу диффузен, неточен. Для того, чтобы этот образ закрепился, необходимо «встретиться» с этим словом в речи ещё и ещё. Поэтому справедливо утверждение, что чем чаще встречалось то или иное слово в лингвистическом опыте учащегося, тем точнее эталон, тем меньше времени уходит на процесс идентификации слова. Как отмечает З. И. Клычникова, «чем более знакомо учащемуся слово, употреблённое в тексте, тем скорее он догадается о нём, даже восприняв его только частично» [2. С. 30]. На начальном этапе обучения, когда языковой опыт студентов ещё мал, эффективным может оказаться выполнение специальных упражнений, направленных на обеспечение точности образа слов в долговременной памяти студентов.

Для развития у студентов геолого-географического факультета ТГУ (средний этап обучения) прогностических способностей на уровне слова в качестве базисных нами были

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

выбраны упражнения, предложенные С. К. Фоломкиной, в основе которых лежит «противопоставление дифференциальных признаков соответствующего аспекта изучаемой единицы и единиц, уже известных студенту, на аналогии – установлении сходства дифференциальных признаков новой и известных единиц – и имитации» [1. С. 139]. Однако в работе со студентами, продолжающими обучение английскому языку, нами был сделан упор не на введение новых единиц, а на закрепление в памяти образа уже известных. Материал упражнений составили однотипные, внешне схожие слова, при чтении которых у студентов происходила интерференция, например, form и from, think и thick и т. д.

В течение одного семестра периодически, 1 раз в 2 – 3 занятия, студентам предлагался комплекс однотипных несложных упражнений, на выполнение которых отводилось ограниченное время. Каждый раз комплекс включал в себя несколько упражнений из следующего списка:

1) Найти в ряду (например, a) being, b) begin, c) being, d) being) слово, отличающееся по написанию от других.

2) Найдите в ряду (например, a) with b) which c) which d) with e) which f) which g) which h) with i) which j) which) слово, встречающееся 3 раза, отличающееся по написанию от других.

3) Найдите в ряду (например, a) thing, b) thin, c) think, d) sing, e) thick) слово, которое произносит преподаватель.

4) Найдите в ряду (например, a) he – he, b) he – the, c) the – the, d) the – he) пару слов, которые произносит преподаватель.

5) Заполните пропуски в словах (например, the-e, th-ough, be-ng, w-ich, ex-ect, ex-ept) недостающими буквами.

6) Укажите, сколько раз встречается данное слово в группе слов. (Например, необходимо указать, сколько раз встречается слово live в следующей группе слов: liver, life, live, alive, love, lift, live, believe, live, feel, veal, live, leave, slime, relief, life)

Упражнения 1 – 4 состояли из 10 рядов слов, причём на выполнение упражнений 1 и 2 отводилось 30 – 45 секунд (в зависимости от языковой подготовки студентов). В упражнении 5 пропуски заполнялись в 10 словах, на что затрачивалось от 30 секунд до 1 минуты в зависимости от сложности задания. В упражнении 6 студентам предлагались от 4 до 6 слов, которые следовало искать в соответствующих группах, в свою очередь состоящих из 14 – 20 однотипных с точки зрения написания слов. На подсчёт количества повторений одного слова в заданной группе слов отводилось 8–15 секунд. Материал упражнений постоянно корректировался с учётом частоты встречаемости интерференции тех или иных слов при чтении студентов вслух на занятиях по английскому языку.

Следует отметить, что студенты с интересом отнеслись к предложенному комплексу упражнений и выполняли их весьма охотно. На наш взгляд, этому способствовало следующее. Во-первых, студентам была разъяснена цель выполнения подобных заданий, благодаря чему работа над упражнениями происходила осознанно. Во-вторых, ограничение по времени требовало сосредоточенности и полной концентрации на выполняемой работе, что исключало скуку и отвлечённость. Как отмечает Е. И. Пассов, «ни функционирование механизма антиципации, ни функционирование механизма догадки немыслимо без предельной активности читающего» [3. С. 54].

Никакие специальные инструменты для контроля и оценки результата не применялись. Однако, опираясь на наблюдения, можно заключить, что выполнение в группах студентов геолого-географического факультета ТГУ (средний этап обучения) комплекса упражнений, направленных на обеспечение точности образа слов в долговременной памяти студентов, а в конечном итоге – на развитие механизма вероятностного прогнозирования на уровне слова, привело к снижению числа привычных ошибок при чтении и к увеличению скорости чтения. В тех группах студентов, где опытное обучение не проводилось, а студентам лишь указывалось на наличие той или иной ошибки при чтении, подобной положительной тенденции не отмечалось. В настоящее время нами разрабатывается тест для оценки

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

эффективности предложенного комплекса упражнений.

Таким образом, учитывая, что в действии механизмов прогнозирования на уровне слова большая роль принадлежит наличию в долговременной памяти чтеца эталонов, мы считаем, что комплекс упражнений на обеспечение точности образа слов в памяти в условиях отсутствия у студентов достаточного лингвистического опыта является важным компонентом при обучении чтению, поскольку с его помощью можно способствовать увеличению быстроты и эффективности чтения.

Литература

1. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., «Высшая школа», 2005, 255 с.
2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., «Просвещение», 1973, 223 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., «Русский язык», 1989.

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНОГО ЖАНРА И СПОСОБЫ РАБОТЫ С НИМИ

Курлова Н. С.
школа № 40 г. Ангарск

Приёмы обучения различным видам чтения.

Задачи:

1. Знакомство с текстами различного жанра: статьи лингвострановедческого направления, художественные, научно-популярные и публицистические тексты.
2. Совершенствование навыков чтения (понимание главной мысли, деталей, извлечение конкретной информации).
3. Расширение и углубление строя знаний.
4. Организация учебно-познавательной, коммуникативной и творческой работы учащихся.
5. Развитие навыков самостоятельной работы.
6. Систематизация знаний учащихся в области грамматики английского языка.
7. Развитие навыков перевода и языковых способностей учащихся.

Среди различных видов речевой деятельности, подлежащих освоению при обучении иностранному языку (говорение, чтение, аудирование, письмо), первые два (говорение и чтение), вне всякого сомнения, играют доминирующую роль на уроке в школе. И это не случайно.

Анализируя опыт преподавания английского языка, можно выделить следующие факторы, определяющие специфику чтения как вида речевой деятельности и его особую роль при овладении иностранным языком.

Английский методист Майкл Уст разработал методику обучения иностранному языку путём чтения, которое называют “Reading Method”.

Выдвигая в качестве основной цели обучения развития умения читать и путь от овладения чтением к устной речи, он предложил ряд предложений, оправдывающий подобный путь.

1. Первичным является понимание, а не выражение мыслей, причём чтение легче,. чем понимание на слух, так как нет необходимости понимать разные варианты

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

произношения и можно возвращаться к прочитанному при непонимании отдельных предложений.

2. Чтение имеет большую практическую значимость, а само умение может совершенствоваться самостоятельно.
3. При овладении чтением учащийся легче ощущает свои успехи даже на начальном этапе, а на последующих этапах чтение служит источником развития устной речи. Ощущая успехи, ученик проявляет большой интерес к обучению.
4. При обучении чтению не имеет значения наполняемость класса, ибо любое количество учащихся может работать одновременно.
5. Чтение – возможность выбрать собственный темп работы. Это позволяет ученику больше надеяться на собственные силы, развивает самостоятельность.
6. Автономность чтения. Чтение обладает известной независимостью. Доказательством «автономности» по отношению к другим видам речевой деятельности является то, что многие люди, которые свободно и продуктивно работают с иностранной литературой, не имеют навыков устного общения на иностранном языке. Конечно, нельзя пропагандировать такое одностороннее владение иностранным языком, однако, ситуация является достаточно реальной.

В области чтения ставится задача совершенствования трёх наиболее распространённых видов чтения: чтения с общим охватом содержания (reading for the main idea), чтения с детальным пониманием прочитанного (reading for detail), поискового чтения (reading for specific information).

Обычно я выбираю определённый вид чтения в зависимости от цели чтения.

Чтение информативных текстов научно-популярного и общественно-политического характера – статья в газете, страничка в Интернете, как правило, начинается с ознакомления с их общим содержанием. Для определения основной идеи текста читателю нужно применить умение ознакомительного чтения.

Часто в повседневной жизни важно получить подробную информацию об интересующем нас явлении или событии, что требует владения умением читать с полным пониманием содержания . Так мы читаем художественную литературу, научно-популярные статьи, инструкции, письма и т.п.

Чтение с целью извлечения конкретной информации требует от нас быстрой ориентации в тексте т.к. мы вынуждены «пробегать» глазами по тексту («сканировать») текст в поиске опор, помогающих найти искомую информацию.

Чтобы учащиеся успешно справлялись с подобными заданиями, необходимо убедиться, что они понимают, какую информацию ищут в тексте. Желательно помогать учащимся выделять те опоры в тексте, которые подсказывают где искать ответы. Например, заглавные буквы для ответа на вопросы Кто? Где?, цифры для ответа на вопросы Сколько? и Когда?

Одной из основных учебно-методических единиц является учебный текст. Иноязычный текст может быть реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности. Пониманию учебного текста будет способствовать эффективная организация работы на предтекстовом (Pre-activities), текстовом (While-activities) и послетекстовом (Post-activities) этапах.

Все предтекстовые упражнения должны обеспечить «вхождение» в текст, подготовить учащихся к восприятию текста, пробудить и стимулировать интерес к работе с ним. Учитель «снимает» языковые трудности, знакомит с темой и социокультурными понятиями и реалиями, упоминаемыми в тексте. Считаю, что при правильно выстроенной системе упражнений учащиеся смогут активизировать и эффективно использовать знания и личный опыт, участвуя непосредственно в процессе восприятия информации, творчески обрабатывая ее. Учащиеся становятся активными участниками мыслительного процесса.

На данном этапе я использую следующие приемы работы: «мозговой штурм», предугадывание, ассоциации с иллюстрацией или заголовком текста, выявление имеющихся у учащихся знаний по проблемам, затронутым в тексте, ответы на вопросы и т.д.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Текстовый этап включает в себя задания, которые учащиеся выполняют непосредственно во время чтения. Именно на этом этапе развиваются коммуникативные умения чтения, и поэтому он самый продолжительный во времени и может включать несколько заданий: заполнение таблицы, выбор заголовка к тексту, верные/неверные утверждения, заполнение пропусков, логическая перегруппировка предложений и т.д. Данные задания позволяют провести проверку понимания прочитанного.

Цель послетекстового этапа – интеграция чтения с продуктивными коммуникативными умениями-говорением и письмом. Учащиеся применяют полученные в ходе чтения знания в различных речевых ситуациях. В качестве заданий можно организовать дискуссию, ролевую игру, провести интервью, написать стихотворение и т.д.

Итак, рассмотрены некоторые приемы организации работы с учебными текстами на предтекстовом, текстовом, послетекстовом этапах. Использование данных приемов позволяет расширить методическую базу работы с иноязычным текстом, углубить понимание текста учащимися, полнее использовать потенциал иноязычного текста как важнейшего средства обучения всем видам речевой деятельности и источника информации.

В качестве примера организации обучения разным видам чтения предлагаю несколько текстов и способы работы с ними.

Read the text and do the tasks.

Mr. Lewis who lived in a very quite place was on his way from the railway station. It was very late and he was alone on the dark road. Suddenly he heard a strange noise behind him. He realized somebody was there and he had an unpleasant feeling that the man was following him. He began to walk faster. The man behind him began walking faster too. He started running but the man ran after him. Now Mr. Lewis was sure the man was following him and he was really frightened.

There was a wall on one side of the road and he quickly climbed up on it and jumped down on the other side of the wall. "If he passes and doesn't stop" Mr. Lewis thought, - everything will be all right. But the man didn't pass. He climbed up on the wall and jumped down. Now Mr. Lewis was scared. His only thought was: "I'm in danger". Then he thought. "It he thinks I am coward, I'll soon show him that he is making a mistake.

And he stood up and shouted. "Why are you following me?" The other man was so tired that it was difficult for him to speak. "I didn't know that you are such an athlete." he said at last.

I have to go to Mr. Black's house, but I don't know the way. A man at the station told me that you live across the street from Mr. Black and told me to follow you. Please, tell me: How long will it take us to get there? I don't think I can go much farther.

I. Choose the most suitable title of the story.

1. Good friends.
2. Two cowards.
3. Night adventure.
4. Dangerous meeting.
5. Lonely street

II. Finish the sentence choosing the correct variant. ***Lewis started running because***:

1. he was in a hurry.
2. a big dog was following him.
3. suddenly it started raining.
4. he heard someone follow him.
5. running in the evening was for good for him.

III. Explain the reason choosing the correct variant. ***Why did the man follow Mr. Lewis?***

1. He recognized his old friend.
2. In order to find his friend's house.
3. Because he felt uncomfortable in a dark street.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

4. He hoped to be invited by Mr. Lewis.
5. In order to become a perfect runner.

IV. What is the story about? Choose the correct variant. ***The story is about...***

1. how bad it is to walk alone at night.
2. poor lighting of the street in some towns.
3. how important it is to speak to other people in time.
4. the cowards living in the small town.
5. sport achievements of Mr. Lewis.

V. Estimate (оцените) the story choosing the correct variant. ***It is a...***

1. terrible story
2. tragic story
3. humorous story
4. love story
5. unreal story

VI. Choose the proverb that transfer the main idea of the story.

1. A friend in need is a friend indeed. 2. Never say die. 3. Fortune favours the brave. 4. All is well that ends well

Teacher's Notes.

Night Adventure

Aims: 1) Reading for main idea by choosing the correct variant, the most suitable title and proverb.
2) Reading for detail by choosing the correct variant.
3) Reading for training grammar skills.

Pre-reading Activities.

Warming up

I. Have you ever happened to be alone on the dark road?
What did you feel?
In pairs discuss the question and share emotions with the class using phrases written on the board:

- *it was interesting*
- *it was unpleasant*
- *it was dangerous*
- *it was terrible*
- *it was an adventure*

! Explain to students the meaning of the phrases.

II. Read the story that happened once to the man at night-time.

! Prompt students the meaning of unknown words written on the board: *scare, coward, climb up, sure, suddenly, follow.*

While-reading Activities.

Ask students to underline in their worksheets the sentences in the **Present Progressive** and **Past Progressive Tense.**

Post-reading Activities.

Ask students to do the tasks to the text in their worksheets.

Read the text and do the tasks.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

At the Pub.

For company and conversation the English go to the pub .The cafes in England sell only coffee, tea and soft drinks. You go to a café for a meal or a quick cup of tea, but not to sit and watch the world go by. When you want to relax after a day's work, you go to the local public house.

Everybody goes there, except children who are not allowed in. If you go up to the bar, you may find every kind of person: doctors: teaches, workmen... They all go there to talk, and to drink their usual drink.

Nearly everyone drinks beer. Most pubs, in fact, have a piano and on Saturday night the customers may well gather round it and sing. The songs they sing are the same all over England. Songs from the 1914 war, sentimental and sad, like ''If you were the only girl in the world''. They are easy to learn.

The people who want to sing ask someone to play the tunes on the old piano. They group themselves round it and buy drinks for the pianist. That is the custom. The one who plays has free drinks as long as he plays.

Good humour and good temper give English pubs their character. If you go there regularly the landlord will try to get to know you. He will remember what you usually drink and may well become a personal friend. The pub is the place where you meet people. You get to know other ''regulars'', you buy drinks in turn, which is called ''to stand around'' and you talk. You talk about the weather or how the English cricket team is doing in the Test Match against Australia.

The pub is often the only place where men may meet each other after work. It is surprising, but even in large cities each public house has its own regular customers who go there every night to drink one or two pints, slowly, and to have a game of dominoes or to play darts. And although they see each other almost every night for years, the regulars who meet there will never go into each other's homes.

Read the text and do the tasks.

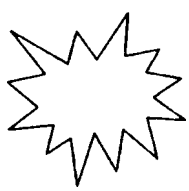
I. Are the statements false or true?

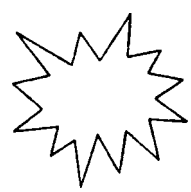
1. The pub is the place where men fight with each other.
2. Nearly everyone drinks beer.
3. The landlord may become customer's personal friend.
4. Children are allowed to go to the pub.
5. Most pubs have a dance hall.

II. Complete the sentence choosing the correct variant. *If you go to the bar you may find ...*

1. a lot of women there.
2. every kind of person.
3. a lot of rich and famous people.
4. some teenagers.

III. In word webs write what men do in a café and in a pub.





IV. Role Play.

Work in pairs. Interview a delegate from Great Britain on what he (she) usually does in a pub.

Teacher's Notes.

At the Pub.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Aims: 1) reading for specific information by making sentences as true or false.
2) reading for detail by choosing the correct variant.
3) reading for training grammars skills.

Pre-reading Activities.

Warming up

I. Do you know that there are about 66 thousand pubs in Britain?
Pub is unique English phenomenon, it's English sight.
(word "Pub" is written on the board.)

Public house (pub) - a house where alcoholic drinks are sold to the public
паб, пивная, бар
(English Russian Learner's Dictionary, Password)

II. Ask students to read the text "At the Pub" and answer the question. *What gives English pubs their character?* (the question is written on the board.)

While-reading Activities.

Ask students to underline all adverbs in the text in their worksheets *(nearly, long, regularly, usually, slowly, almost)*
Let students use dictionaries.

Post-reading Activities.

Ask students to do the tasks to the text in their worksheets.
Draw word-webs with the words *café, pub* in the center on the board and write the question *What do men do in a cafe and in a pub?*
Students do the task in their worksheets, then tell a teacher all possible answers. A teacher writes them out on the board.
Café: *drink coffee, tea, 'soft' drinks, have a talk with a friend, have a meal, dance, get acquaintance, eat ice-cream...*
Pub: *drink beer,* sing songs, *play a game of dominoes, talk about weather and sport, buy drinks in turn, play darts, buy drinks for the pianist...*

Christopher Columbus.

Aims: 1. Reading for specific information by making sentences true or false.
2. Reading for detail by putting sentences in the correct order.

Pre-reading Activities.

What do you know about Christopher Columbus.
There is his portrait on the board.

While-reading Activities.

Put the verbs in brackets in Past Simple.
Christopher Columbus [be] born in the seaport town of Genoa in Italy in1451. When he [be] only ten years old, Columbus [go] to a famous school near Genoa and[study] arithmetics and geography. He [be] only 14 years old when he first [sail] to the East. Then he [make] many voyages before he [be] able to buy three small ships and sail across the Atlantic Ocean.
His life on the sea, talks with sailors and the results of science [make] him sure that the earth was round. He [want] to reach India by a westward voyage and at the same time prove that the earth was round .He also [want] to discover a new and shorter way to the East.
Columbus set sail on 3rd of August, 1492, from Palamos, Spain. He [be] on the Ocean for ten weeks. He [pass] the Canary islands. By the time he [reach] the shores of Haiti he [lose] all his ships. The remaining ship too [be] about to go down when Columbus [reach] the island. The sailors [see] land .The land [be] America.
Columbus [continue] his explorations but he always [think] that the islands he had [discover] were the West Indies and he [die] never knowing that he had [discover] a new Continent.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

While-reading Activities.

Find out if the following statements are true or false.

2. Columbus was born in London.
3. Columbus went to school when he was ten.
4. He studied arithmetics and physics.
5. He first sailed to the East when he was twenty.
6. Columbus sailed across the Atlantic Ocean.
7. He wanted to reach India and to prove that the earth is round.
8. Columbus wanted to discover a new way to the West
9. He was on the ocean for ten months.
10. Columbus and his sailors discovered America.
11. Columbus died never knowing that he had discovered a new continent.

Put the sentences in the correct order.

1. Columbus first traveled to the East.
2. Columbus discovered America. Columbus
3. Columbus began to study at a school near Genoa.
4. Columbus was born in Italy in1451.
5. Columbus spent ten weeks on the Ocean.
6. Columbus died.

Post-reading Activities.

Draw Columbus sea route from Spain to America in your outline maps.

John Lennon

Aims: 1. Reading for detail by completing the table

2. Reading for specific information by making sentences true or false.

3. Reading for specific information by answering questions

Pre-reading Activities.

There is the portrait of the Beatles on the board. Do you know the name of the group? What do you know about the group?

What songs have you ever heard?

While-reading Activities.

Find in the text the answers to the questions: 1. *Who bought for John the first guitar? 2. When and where did John marry?*

Underline the answers.

Read the text about John Lennon and do the tasks.

John Lennon was born on 9th October 1940 in Liverpool. His did not live together and John s aunt Mimi looked after him.

John was a clever boy but he was lazy. He was bored at school. When he was sixteen he heard Elvis Presley sing ''Heartbreak Hotel" and this changed his life. He decided that he wanted to play the guitar. Aunt Mimi bought him his first guitar. The following year John met Paul McCartney Liverpool and they formed "Beatles".

In 1960 the group was in Hamburg for three months. They played in a disco, sometimes for eight hours every night. Three years later they became famous when they made their first hit "Please please me" in a studio in London. When disc jockeys played it on their radio stations English fans went wild.

John was now rich and famous. He married Yoko Ono in Gibraltar in 1969. He was very happy with Yoko but he was lonely. He was a millionaire but he did not have many close friends.

Two years later he and Yoko left England and went to live in New York.

The next few years were very happy for John. His son Sean was born. John was content with his home and his family.

On 9th December 1980 a fan shot John Lennon outside his home near Central Park. Millions of fans all over the world cried when they heard the news. Many fans thought he was a wonderful rock and roll player, greater even than Elvis Presley.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

While-reading Activities .

1. Complete the list of dates and events. 2. Mark the statements right (+) or wrong (-).

Date	Event		
!940	He was born.		a .John lived with his parents
1956	a. ----------		b. He liked school.
1960	b. ----------		c. He formed the "Beatles" with P. McCartney.
1963	c. ----------		d. They made their first hit in London.
1969	d. ----------		e. John had many friends.
1971	e. ----------		
1980	f. ----------		

Pos-reading Activities.

Let's listen to some famous songs of the group.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Медведева Л. Г., Надеждина Е. Ю.
Томский государственный университет

В последние годы изучение иностранного языка студентами юридической специализации становится неотъемлемой осознанно-необходимой частью их общего и профессионального образования.

Обобщение и анализ практического опыта преподавания иностранного языка на юридическом факультете привели нас к выводам о недостаточно развитой иноязычной профессионально-направленной компетенции студентов, слабой сформированности профессионально-ориентированного иноязычного тезауруса, а так же недостаточным уровнем владения системы категориального аппарата, неглубоких специальных знаниях в области правовых дисциплин на родном языке. Это, в известной мере, уходит корнями во временное несоответствие реализации программы обучения иностранному языку на юридическом факультете и программе обучения по основным предметам юридической специальности, заложенной в государственном образовательном стандарте. Действительным фактором является то, что иностранный язык изучается на начальных курсах программы обучения по специальности "юриспруденция", а специальные предметы такие, как уголовное право, уголовный процесс, гражданское право, гражданский процесс, международное право и т.д. преподаются на более старших курсах. Отсюда возникает сложность восприятия студентами правовой лексики на английском языке в связи с незнанием ее содержания и ценностно-смыслового контекста на родном языке [1].

На начальном этапе студент, естественно, еще не обладает достаточным уровнем владения юридической терминологией и многими правовыми понятиями, не умеет правильно оперировать ими в процессе профессионально-ориентированного иноязычного общения.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Разрешение, в известной мере, этого противоречия, возникшего в процессе обучения студентов-юристов языку своей специальности, как показал наш опыт, возможно, если преподаватель английского языка не только осознает эту проблему, но и сам владеет системой научных знаний в области юриспруденции, что позволяет ему сознательно, в соответствии с целями профессиональной подготовки будущих юристов наполнять сущностным содержанием иноязычный профессионально-ориентированный тезаурус, формируемый у студентов.

Вероятно, повышение качества профессионально-ориентированного обучения иностранному языку предполагает определенный уровень компетентности преподавателей иностранного языка в профильно-профессиональной сфере обучаемых им студентов. Здесь подразумевается умение оперировать юридическими понятиями, как основой для анализа и принятия решений в профессиональной сфере.

В рамках междисциплинарного подхода, необходимо использовать тандем-метод в обучении иностранному языку своей специальности, который предполагает построение программ и процесс обучения иностранному языку, подчиняя их программам специальных дисциплин (в нашем случае юридических), выделяя учебные ситуации, в соответствии с логикой знаний. То есть обучение студентов-юристов иностранному языку своей специальности должно происходить одновременно с получением специальных знаний в области права. Это помогает будущим юристам понять, как интегрировать различные знания и как взаимодействует знание специальных дисциплин правовой направленности на родном и иностранном языках.

Чтобы овладеть иностранным языком своей будущей профессии, просто необходимо знать закономерные основания и принципы, присущие данной науке (юриспруденции), владеть и ориентироваться в его специальной терминологии на родном языке. Речь идет о владении студентами глубокими специальными знаниями в сфере профессиональной деятельности юриста. Таким образом, подтверждается необходимость в процессе обучения студентов совершенствовать основные умения во всех видах речевой деятельности, систематизировать юридическую терминологию и понятийный аппарат, характерный для подъязыка науки «Юриспруденции» как инструментарий профессиональной деятельности будущих специалистов и средства расширения и обогащения при этом их правовой картины мира как основы развития правосознания и правового мышления. Сложившаяся к настоящему времени система подготовки студентов-юристов профессиональному иноязычному общению, характеризуется недостаточной содержательной наполненностью, проявляющейся в отсутствии взаимосвязи между общеязыковой и специальной подготовкой, то есть, глубокими знаниями в области правовых наук. В ходе изучения основных юридических дисциплин не закладывается достаточная языковая основа для овладения умениями и навыками профессионально-ориентированного иноязычного общения.

В заключение, хотелось бы отметить, что наиболее эффективный результат обучения профессиональному общению достигается посредством таких заданий, которые, оставаясь, в рамках обучения языку, ставят в то же время и конкретную профессиональную задачу при наличии у студентов уже накопленных базовых знаний в области права на родном языке.

Литература

1. Медведева Л.Г. Методика формирования иноязычного профессионально-ориентированного тезауруса (английский язык, специальность 021100 - "Юриспруденция") : Дисс. канд. пед. наук, Тамбов, 2008.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Переверзев М. Ю.
Томский государственный университет

Одним из важных общедидактических принципов обучения иностранным языкам является принцип формирования автономии учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком. Данный принцип говорит о необходимости актуализации такой стороны процесса обучения, как деятельность учащегося по усвоению иностранного языка (ИЯ) [1. С. 149]. Речь здесь идет не о прилежании и дисциплине, а о проявлении учеником (студентом) собственной (умственной, речевой) активности. При этом задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь каждому студенту осознать свой индивидуальный путь усвоения языка.

В настоящее время происходит обновление содержания обучения ИЯ, что находит свое отражение в новом поколении образовательных программ по ИЯ, где акцент с обучения ИЯ переносится на изучение ИЯ. Это увеличивает степень самостоятельности, креативной деятельности и автономности студентов в овладении иностранным языком и культурой. Количество аудиторных часов, отводимое учебной программой по ИЯ, явно недостаточно для овладения им в необходимом объеме. Поэтому самостоятельная работа студента становится важнейшим компонентом учебно-воспитательного процесса.

Анализ научно-методической литературы показывает, что ученые не единодушны в понимании сущности самостоятельной работы студентов (СРС). Так, например, Б. П. Есипов определяет СРС как работу, «которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию и в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных и физических действий» [2 С. 72]. Вслед за В. Л. Сластениным мы считаем, что СРС – это форма обучения, при которой "студент усваивает необходимые знания, овладевает умениями и навыками, учится планомерно и систематически работать, мыслить, формирует свой стиль умственной деятельности. Отличие данной формы от других форм обучения заключается в том, что она предполагает способность студента самому организовывать свою деятельность в соответствии с поставленной или возникшей задачей [3 С. 195].

Широко известен тот факт, что изучение ИЯ вне страны изучаемого языка не способствует повышению мотивации учащегося (студента). Это обусловлено многими причинами: искусственная языковая среда на уроке ИЯ, отсутствие социальной потребности в языке как средстве общения вне учебного процесса, отсутствие естественных мотивов общения на ИЯ и др. В связи с этим отметим, что СРС может выступить одним из средств повышения мотивации изучения ИЯ. Для достижения этой цели самостоятельная работа (СР) должна отвечать следующим требованиям:

- СР должна учитывать возраст, интересы и потребности студентов;
- поставленные цели СР должны быть понятны студентам;
- формируемые задания должны содержать алгоритм действий их выполнения, элементы новизны;
- студенты должны быть обучены рациональным формам самообразования, самоорганизации и самоконтроля;
- выполняемые студентами виды СР должны способствовать активному применению полученных знаний и умений в практической деятельности.

Проанализировав и обобщив опыт работы кафедр иностранных языков Томского государственного университета по организации СРС по ИЯ, можно сделать вывод о том, что приоритетными видами СРС в процессе изучения дисциплины "Иностранный язык" выступают следующие:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- домашняя работа / домашние задания;
- домашнее чтение;
- творческая деятельность студентов;
- работа с электронными учебниками, словарями;
- самоконтроль изучения ИЯ;
- внеаудиторная работа по ИЯ.

Из данных видов СРС домашняя работа является, пожалуй, самым традиционным и популярным. В силу своей обязательности она часто не вызывает должного интереса у студентов, а иногда просто игнорируется. Поэтому в рамках данной статьи представляется необходимым показать, как можно нестандартно подойти к домашней работе.

Во-первых, преподаватель должен провести рефлексию над тем, как он использует домашнюю работу, ответив на несколько вопросов:

1. Почему вы как преподаватель задаете домашнюю работу?
2. Что вы чувствуете, когда оцениваете домашнюю работу студентов?
3. Домашние задания в основном носят письменный характер, например, заполните пропуски, напишите сочинение и т.д.?
4. Какое значение вы придаете домашней работе?
5. Какое значение домашней работе придают ваши студенты?

Ответы на эти вопросы помогут преподавателю понять собственное отношение к домашней работе и ее место в учебном плане.

Во-вторых, представляется целесообразным проведение систематического анкетирования или устного опроса студентов, которые позволят узнать успешность или неуспешность того или иного задания, степень его полезности, потребности студентов и др.

В качестве примера приведем анкету, позволяющую студенту понять свои индивидуальные особенности изучения ИЯ. Опираясь на эту информацию, преподаватель сможет подбирать те виды заданий, которые будут эффективны именно для этого студента:

Homework questionnaire

How I learn

1 How do you learn new vocabulary words in English?

2 How do you remember new grammar structures?

3 How do you learn the correct way to say a word?

4 What do you find really helps you to learn English?

5 If you had to take an English test tomorrow, how would you study?

What I want to do

6 What do you like to do in your free time?

7 What do you like to do in English, for example, speak to people, watch movies or listen to songs in English?

8 Do you like surfing the Internet?

9 Do you like listening to the news in English?

10 Do you enjoy reading? If so, what?

11 Do you enjoy writing in your free time? Do you write a lot of emails or keep a diary?

Finish this sentence:

If I were a teacher, I would ask the students to ...

What's the most boring thing for you about studying? What do you hate about being a student?

Как известно, для разных видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, говорение), а также для формирования лексических, грамматических и фонетических навыков речи должны использоваться соответствующие упражнения. Поэтому при выборе домашнего задания также нужно руководствоваться тем, какие умения и навыки вы хотите развить у студента. Большое количество интересных и разнообразных заданий можно найти в книге Lesley Painter «Homework». Приведем лишь несколько примеров:

1. **«Язык тела»** (развитие лексических навыков)

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

a) Приготовьте достаточное количество листочков (по одному для каждого студента) и напишите на каждом название части тела (напр. leg, arm, eye и т.д.). На отдельном плакате нарисуйте тело человека и повесьте его в аудитории.

b) Раздайте студентам листочки с названиями частей тела. Попросите их дома найти идиоматические выражения, в состав которых входят те или иные части тела, и написать их на листочках. Посоветуйте студентам пользоваться всевозможными источниками: словарями, журналами, Интернетом и т.д.

Примеры:

He's really getting under my skin.
He's all skin and bones.
She's always splitting hairs.

c) На следующем занятии студенты должны представить свои находки (лексические единицы) и их значения. Для лучшего запоминания листочки с выражениями можно закрепить на заранее подготовленном плакате с нарисованным телом человека.

2. **«Дневник»** (развитие навыков письма)

a) Попросите студентов представить себя знаменитым человеком, успешным ученым и т.д. Напишите на доске:

The doorman at a 5-star hotel
A nurse
A teacher
A chef in a busy restaurant
A pop star
A driver for a famous person
A successful scientist

По возможности представьте фотографии этих профессий.

b) Разделите студентов на группы по три человека. Каждая группа выбирает одну из вышеперечисленных профессий и обсуждает, что было бы, если бы они были этим человеком в течение одного дня. Студенты должны подумать о возможных повседневных делах и событиях, происходящих с людьми этой профессии. В конце каждая группа представляет аудитории итоги своей дискуссии.

c) В качестве домашнего задания попросите студентов написать об одном дне того человека, которого они обсуждали, и оформить это в виде записи в дневнике.

d) На следующем занятии соберите работы и проверьте их.

3. **«Найди сайт»** (развитие навыков поиска информации в Интернете на английском языке)

a) Приготовьте для каждого студента следующий опросник:

1 *What do you like to watch on television?*
2 *What type of books do you read?*
3 *What do you like to do in your free time?*
4 *What interests you? Are you interested in politics, sports, cooking, other countries and cultures, science, animals, history, economics, business, current events?*
5 *When you surf the Internet, where do you go?*
6 *What favourites have you marked?*

b) Раздайте опросники и попросите студентов с их помощью выяснить интересы друг у друга.

c) Задайте студентам домашнее задание найти Интернет-сайт на английском языке, который будет интересен одному или двум студентам в группе.

d) На следующем занятии студенты должны обменяться адресами сайтов, объяснив при этом, почему они их выбрали.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Итак, мы рассмотрели понятие самостоятельной работы студента, выделив в ней в качестве традиционной домашнюю работу. Сознательный, продуманный, а также творческий подход к домашней работе может способствовать повышению мотивации изучения ИЯ.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
3. Сластенин В. А. Культура умственного труда студентов. – М., 1994.
4. Lesley Painter. Homework. – Oxford, 2003. – 160 p.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ОЦЕНИВАНИЮ ЧАСТИ «ПИСЬМО» ЕГЭ: К ВОПРОСУ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Савицкая И. С.
Томский государственный университет

Современный этап развития теории и практики образования характеризуется динамическими изменениями, отражающими общие изменения в социальной ситуации развития общества. В условиях этих изменений формируется Стратегия развития российского школьного образования. Эта стратегия предполагает становление системы оценки качества школьного образования. Разворачивается работа в данном направлении, увеличивается число педагогов занятых проблемами качества образования.

Понятие «качество образования» из сферы изучения и анализа узкого круга специалистов переместилась в сферу государственной политики, стало предметом общественных и научных дискуссий. Разработка подходов к оценке качества школьного образования реализуется через системы международных, общероссийских и региональных исследований и мониторингов качества образования. Таким образом, наблюдается усиленное внимание педагогов-исследователей и школьных практиков к вопросам оценки качества образования.

В Российской федерации широко ведется экспериментальная работа в этой области, анализ и обобщение ее результатов. Это централизованное тестирование, тестирование в рамках эксперимента по введению единого государственного экзамена, внедрение системы государственной аттестации образовательных учреждений, а также большое число научно-практических разработок по оценке новых моделей школьного образования на федеральном и региональном уровнях.

Наше понимание термина качества исходит из того, что трактовка термина «качество образования» – одна из сложнейших проблем российского образования. Традиционно и официально используемая система оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических измерений, поэтому «качество» трактуется сегодня достаточно неоднозначно. Учитывая сложности интегрального понятия качества образования, к его изучению необходим системный подход, позволяющий рассмотреть проблему в целом, то есть выявить факторы, влияющие на проблему; установить степень влияния этих факторов на проблему и друг на друга; принять решение с учетом этих влияний и взаимовлияний. Понимание разнообразных значений качества является обязательным условием для представления об управлении качеством образования.

Очевидно, что нельзя использовать обыденное толкование качества образования, используемое, например, руководителями школ и учителями: процент выпускников,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

поступивших в вузы, количество победителей олимпиад разного уровня. В большинстве литературных источников понятие «качество» рассматривается как философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от других.

В современных исследованиях В. П. Беспалько, В. А. Кальней, Ю. А. Конаржевского, В. Ю. Кричевского, О. С. Лазарева, О. Е. Лебедева, А. М. Моисеева, В. П. Понасюка, М. М. Поташника, Н. А. Селезневой и др. качество образования рассматривается в нескольких плоскостях:

- качество как дидактическая проблема;
- качество как проблема развития и воспитания школьников;
- качество как социальная проблема;
- качество как управленческая проблема.

Наибольшую актуальность эти исследования приобретают на фоне перехода школ к системе единого государственного экзамена, когда оценочная система становится формализованной. Как показал анализ международных и российских исследований, целостность оценки образовательного процесса в национальной системе образования определяется, прежде всего, выбором теоретико-методологических оснований качества образования при рассмотрении данной проблемы как педагогической.

Многочисленные научные и практические исследования по проблемам качества образования и используемых оценок не в полной мере отвечают на вопрос: какими должны быть условия, способствующие повышению эффективности качества образования?

Изменение содержание образование, так широко внедряемое в образовательных учреждениях, предполагает работу и с его новым качеством. Результатом произошедших изменений является определение мониторинга и оценки качества образования как одной из составляющих современной эффективной школы. Исследователями в области педагогики признана важность аудита качества системы образования, оценки обученности конкретного ученика, достижений школьников в целом. Каждая из составляющих образовательного процесса требует разработки своего инструментария и определения опорной базы оценки.

Обозначенная проблема оценки качества нового содержания образования рассматривается нами через призму Единого государственного экзамена. Томская область одной из первых включилась в эксперимент по организации и проведению ЕГЭ. На сегодняшний день единый государственный экзамен перешел из разряда экспериментальной проверки в штатный режим. Обобщая результаты экспериментальной работы в данном направлении, можно говорить о том, что разработана и внедрена процедура тестирования (в данном случае на материале предмета «Английский язык»). Сформированы механизмы содержательной и организационной подготовки педагогов к проведению экзамена по английскому языку. Особый интерес, на наш взгляд, представляет разработанная и апробированная организационная структура экзамена, которая представлена разделами «Письмо», «Говорение», «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика».

Задачей экзаменационного теста в разделе «Письмо» являлась проверка уровня сформированности умения использовать письменную речь для решения коммуникативно-ориентированных задач. Заметим, что для гуманитарных дисциплин задания со свободно конструируемым ответом имеют особое значение, т.к. позволяют проверить качественное овладение содержанием соответствующих курсов и сформированность сложных интеллектуально-коммуникативных умений. К их числу относятся умения создать связное монологическое тематическое высказывание; формулировать, логично и последовательно излагать свои мысли, приводить аргументы, делать выводы в письменной речи; использовать полученные знания в моделируемых жизненных ситуациях (ответ на письмо зарубежного друга).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Специфика экзаменационных тестов в разделе «Письмо» заключается в том, что они состоят из двух частей: «Личное письмо» (повышенный уровень) и «Сочинение с элементами рассуждения» (*аргументами «за» и «против»*) или «Сочинение с элементами рассуждения» (высказывание мнения) - (высокий уровень). В инструкции к заданию «Сочинение с элементами рассуждения» (высказывание мнения), предлагается придерживаться следующего плана: выразить свое мнение относительно приведенного утверждения, например: Some people say that there should not be any rules about the clothes people can wear places such as offices, schools or restaurants. What is your opinion?

При этом предлагается придерживаться следующего плана:

- make an introduction (state the problem)
- express your personal opinion and give reasons for it
- give arguments for the other point of view and explain why you don't agree with it
- draw a conclusion

Стимулом для высказывания в задании «Личное письмо» служит отрывок на английском языке из письма друга по переписке, содержащий запрос информации. В инструкции на английском языке, сопровождавшей данное задание, предлагается также ответить на 3 вопроса (тематика указана).

Время выполнения задания – 20 минут. Объем – 100 - 140 слов.

В инструкции к заданию «Сочинение с элементами рассуждения «за» и «против» на английском языке предлагается прокомментировать утверждение, и заявлена тема сочинения, например: *What can you say for and against studying only classics at school ?*

Предлагается придерживаться следующего плана:

- Introduction (state the problem)/
- Arguuments «for».
- Arguments «gainst».
- conclusion.

Время выполнения – 40 минут. Объем – 200 - 250 слов.

Таблица 1.

Структура КИМ в разделе «Письмо»

Задание	**Тип задания**	**Проверяемые умения (основные блоки)**	**Требуемый объем**	**Время выполнения**
С 1 Базовый уровень	Письмо личного характера	Дать развернутое сообщение Запросить информацию Использовать неофициальный стиль Соблюдать формат неофициального письма	100 - 140 слов	20 минут
С 2 Высокий уровень	Письменное высказывание с элементами рассуждения	Высказать свое мнение, привести аргументы, доказательства, примеры Сделать вывод. Последовательно и логически правильно строить высказывание Использовать соответствующие средства логической связи Правильно оформить стилистически в соответствии с	200 - 250 слов	40 минут

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

		поставленной задачей		

Экспертиза тестовых заданий определила высокую содержательную валидность теста по письму: умения, которые предполагалось проверить, типы заданий, при помощи которых осуществлялась проверка, и их тематика соответствуют спецификации ЕГЭ по английскому языку, требованиям «Обязательного минимума содержания обучения» и требованиям, предъявляемым к выпускникам школы.

Проверяемые умения в разделе «Письмо» можно разделить на два крупных блока:

- умение написать письмо личного характера,
- умение написать сочинение (с аргументами «за» и «против»), элементами рассуждения или с высказыванием собственного мнения.

В рамках каждого из этих блоков различные речевые ситуации заданий «Личное письмо» и «Сочинение с элементами рассуждения» предполагают проверку следующих умений.

В задании «Личное письмо»:

1. умение сообщать информацию в ответ на полученный запрос,
2. умение задавать вопросы в соответствии с полученным сообщением,
3. умение выразить благодарность за полученную корреспонденцию,
4. умение «вписаться» в заданный объем,
5. умение пользоваться неофициальным стилем и соблюдать принятые в языке нормы вежливости

(умения 1 – 5 оцениваются по критерию «содержание» К1),

6. умение соблюдать формат личного письма,
7. умение логично делить текст на абзацы,
8. умение использовать средства логической связи (местоимения, союзы, вводные слова и др.)

(умения 6 – 8 оцениваются в критерии «организация текста» К2),

Полученные статистические данные по результатам выполнения экзаменационного теста в г. Томске в 2007, 2008 и 2009 годах в данном разделе позволяют проанализировать уровень сформированности вышеперечисленных умений (табл. 2)

Таблица 2

Средний балл (%) выполнения задания «Личное письмо» в г. Томске в 2007, 2008 и 2009 годах.

Вид задания	**К1**	**К2**
2007 г.	74,29	79,68
2008 г.	81,31	74,50
2009 г.	58,8	63,8

Как видно из таблицы 2, средний балл по критерию К1 в г. Томске в 2008 г. выше, чем в 2007 г., в то время как по критерию К2 ниже. Тенденция к снижению сохранилась и в 2009 году. Хотя экзаменуемые в основном справились с решением коммуникативной задачи, поставленной в тесте, наименее устойчиво сформировано умение соблюдать формат личного письма. Кроме того, экзаменуемые испытывают трудности при использовании средств логической связи и логичной организации текста. Часто наблюдается либо занижение, либо завышение объема. Выполняемый нами мониторинг по данному направлению позволяет констатировать общее снижение количество правильно выполняемых работ. Так в 2008 г. и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

2009 г. % выполнения задания «Личное письмо» составило 77,9 % и 61 %, соответственно, а «Сочинение с элементами рассуждения» 68,80 % и 53,94 % соответственно.

Проверяемые умения в задании «Сочинение с элементами рассуждения»:

1. умение поставить проблему,
2. умение привести аргументы «за», /высказать и обосновать свое мнение,
3. умение привести аргументы «против», /привести чужое мнение и объяснить, почему автор считает его неверным,
4. умение сделать вывод

(умения 1 – 4 оцениваются по критерию «содержание» К3),

5. умение логично делить текст на абзацы,
6. умение использовать средства логической связи (местоимения, союзы, вводные слова и др.)

(умения 5 – 6 оцениваются в критерии «организация текста» К4),

7. умение правильно использовать лексику в соответствии с предложенной темой (критерий К5),
8. умение использовать изученный грамматический материал в соответствии с поставленной задачей (критерий К6),
9. умение соблюдать правила орфографии и пунктуации (критерий К7).

В таблице 3 приведен средний балл по критериям, полученный экзаменуемыми в задании «Сочинение с элементами» в г. Томске в 2007 , 2008 и 2009 годах.

Таблица 3.

Средний балл (%) выполнения задания «Сочинение с элементами рассуждения» в г. Томске в 2007, 2008 и 2009 годах.

Вид задания	К3	К4	К5	К6	К7
2007 г.	65,24	67,30	63,02	40,16	44,13
2008 г.	68,60	73,43	70,84	55,47	75,68
2009 г.	50,3	63,1	58,2	45,8	52,3

Как видно из таблицы, все умения, которые проверялись в экзаменационном тесте, в среднем нельзя считать достаточно усвоенными. Анализ результатов по критериям показывает, что в целом все умения, которые проверялись в экзаменационном тесте, в среднем нельзя считать достаточно усвоенными. Практически по всем критериям (кроме К4 – организация) средние показатели чуть выше 50%, что явно говорит о низком уровне сформированности проверяемых умений. Более высокий процент наблюдается по организации текста, что свидетельствует о том, что у большинства экзаменуемых отсутствуют затруднения в делении текста на абзацы и использовании средств логической связи, хотя процент по данному критерию также невелик.

Особенно выделяется низкий процент по критерию грамматика. Необходимо обратить внимание, что задание С2 (письменное высказывание с элементами рассуждения) отнесено к высокому уровню. Это означает повышение требований к лексическому и грамматическому оформлению речи (К5, К6), а также соблюдению норм орфографии и пунктуации (К7).

Анализ работ экзаменуемых, проведенный на основе выборки, позволил выделить ряд типичных ошибок при написании личного письма и сочинения с элементами рассуждения «за» и «против»:

- ***Критерии К1 и К3. Содержание:***

1. Некоторые экзаменуемые не справились с требуемым объемом. Были неудовлетворительные работы объемом всего около 50 слов.
2. Некоторые экзаменуемые не могли задать три вопроса в предложенной ситуации.
3. Отсутствие аргументации.

- ***Критерии К2 и К4. Организация:***

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

1. Отсутствие даты под адресом.
2. Отсутствие деления текста на абзацы или недостаточно логичное деление текста на абзацы.
3. Ошибки в употреблении средств логической связи. Неправильное употребление местоимений делает высказывание иногда совершенно непонятным.

▪ ***Критерий К5. Лексика:***

Словарный запас в большинстве работ соответствовал поставленной задаче, хотя выбор лексических средств был подчас ограничен.

▪ ***Критерий К6. Грамматическая правильность речи:***

Экзаменуемые чаще всего допускали ошибки на следующие правила:

1. Употребление глагола *to be*: либо глагол пропущен, либо глагол не согласуется с существительным.
2. Употребление артиклей:

- употребление определенного артикля вместо неопределенного.

3. Отсутствие окончания у существительных во множественном числе.
4. Несогласованность в числе местоимения и существительного, которое оно заменяет.
5. Употребление сложноподчиненных предложений с придаточными времени и условными придаточными.
6. Использование правильного порядка слов, в частности, очень часто используется калька с русского.
7. Употребление предлогов.

▪ ***Критерий К7. Орфография и пунктуация:***

Как наиболее часто встречающиеся орфографические ошибки можно выделить следующие:

1. Ошибки в написании суффиксов.
2. Отсутствие удвоения согласных для сохранения краткого звука в корне.
3. Ошибки в написании сравнительной степени прилагательных и множественного числа существительных, оканчивающихся на *-у*.
4. Написание названия месяцев и предметов с маленькой буквы.
5. Отсутствие знаков препинания.

Учитывая все вышеперечисленные типичные ошибки, работа с педагогами при подготовке учащихся к экзаменационному тесту была организована в направлении формирования следующей технологической цепочки

Подумай — Напиши — Проверь

Поэтапно, в рамках курсов повышения квалификации, это было представлено следующим образом

Этап 1.

Перед началом работы учащимся следует:

– внимательно прочитать задание;
– выделить главные вопросы, которые следует раскрыть в работе;
– выбрать правильный стиль в соответствии с видом задания и в зависимости от адресата;
– составить план и подобрать нужные слова и выражения.

Этап 2.

В ходе написания работы учащимся следует:

– писать работу в соответствии с намеченным планом, приводить аргументы в поддержку своих мнений, следить за логикой высказывания;
– помнить о делении текста на абзацы и соблюдать порядок оформления работы в соответствии с видом задания (письмо, сочинение);
– следить за соблюдением правильного порядка слов в предложении;
– правильно оформлять каждое предложение пунктуационно, не забывать ставить точку, вопросительный или восклицательный знак;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

– следить за употреблением видовременных форм глагола;
– стараться употреблять не только простые предложения; в сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях употреблять средства логической связи, которые помогают передать соотношение между мыслями внутри предложения (when, while, and, but, though и др.);
– употреблять заглавные буквы в соответствии с правилами английского языка;
– не писать в личном письме свою фамилию.

Этап 3.

После написания работы следует:

– проверить работу по всем аспектам, указанным выше;
– проверить, соответствует ли объем работы требуемому объему.

Для того чтобы сформировать умения, необходимые для выполнения заданий в разделе «Письмо», нами было рекомендовано использовать систему рецептивно-продуктивных упражнений при формировании каждого из проверяемых умений и знакомит учащихся с разными видами заданий по письму.

Основываясь на материалах Департамента общего образования [1, 2, 3, 4, 5] можно сделать заключение об эффективности реализуемой системы подготовки педагогов в Томской области. На протяжении ряда лет средний балл ЕГЭ по английскому языку на уровне общероссийского.

Таблица 4.

Результаты ЕГЭ по английскому языку по Томской области и России в июне (школьный этап) 2009 года.

	% набравших			
	0-19 баллов	**20-50 баллов**	**51-79 баллов**	**80-100 баллов**
Томская область	2,9	24,1	42,9	30,1
Россия	5,1	32,0	38,0	24,8

Средний балл, выполнения тестовых заданий по английскому языку в Томской области 2009г. составил 64,8, что ниже, чем в 2008 г. – 67.52 балла, но выше среднего балла по России (средний балл по России – 59,4). Не преодолели минимальный порог 2,30 % сдававших экзамен в Томской области.

Результаты по английскому языку по сравнению с предыдущим годом ухудшились. Данную ситуацию можно объяснить тем, что участие в экзамене 2009 г. было массовым, и, по-видимому, многие выпускники школ к нему не были готовы. Тем не менее, отмечается, что у учащихся и учителей сформировалась положительная мотивация на экзамен, и можно констатировать, что экзамен в Томской области прошел успешно, о чем свидетельствует средний балл.

Таким образом, ЕГЭ можно охарактеризовать как сложившуюся систему, которая обладает многоуровневой инфраструктурой, которая представлена как схема функционального взаимодействия между Областным центром оценки качества образования и централизованной, распределенной проверкой результатов тестирования. Рассматриваемые нами вопросы эффективности ЕГЭ, позволили обозначить в этой схеме функционального взаимодействия проблемы:

- подготовка кадров для проведения ЕГЭ;
- определение функциональной нагрузки и связи с Областным Центром оценки качества;
- системная подготовке учащихся, педагогов и организаторов к проведению ЕГЭ;
- организация процедуры тестирования:
  - проведение ЕГЭ;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- получение экзаменационных материалов;
- проверка экзаменационных материалов;
- рассылка (получение) результатов.

- разработка критериальных оснований для работы экспертов
- Обработка и интерпретация результатов (создание нормативов для работы технической и апелляционной комиссии).

Литература

1. Анализ результатов ЕГЭ – 2005 по английскому языку в Томской области: Информационно-аналитический отчет и методические рекомендации / Под общ. ред. О.Е. Пермякова. – Томск: ТОИПКРО, 2005. – 57 с.
2. Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников в 2006 г. общеобразовательных учреждений Томской области: Информационно-аналитический отчет и методические рекомендации/ под ред. П.И. Горлова. – Томск: Дельтаплан, 2006. – 98 с.
3. Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников в 2007 г. общеобразовательных учреждений Томской области. – Томск: ТОИПКРО, 2007. – 112 с.
4. Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников в 2008 г. общеобразовательных учреждений Томской области: Информационно-аналитический отчет и методические рекомендации/ под ред. П.И. Горлова. – Томск: Дельтаплан, 2008. – 100 с.
5. Анализ результатов государственной аттестации выпускников 2009 г. общеобразовательных учреждений Томской области: Информационно – аналитический отчет и методические рекомендации / Под общ. ред. П.И. Горлова. – Томск: Дельтаплан, 2009. – 340 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Сорокина Е. В.
Томский государственный университет

В настоящее время, с развитием информационных технологий, меняется отношение людей как к жизни в целом, так и к образованию и к самообразованию. Огромная компьютерная сеть, связывающая между собой десятки миллионов компьютеров, Интернет, представляет практически неограниченные возможности использования персонального компьютера в различных сферах человеческой деятельности. Это может быть и проведение свободного времени (переписка, компьютерные игры, участие в конференциях, поиск и чтение интересующей информации и т.д.), и профессиональная деятельность (переговоры, обмен информацией, реклама, заключение сделок и т.д.), и образование, о котором мы упоминали выше. При этом одним из несомненных удобств является возможность работы практически «не выходя из дома». В том числе и в сети, и в реальной жизни, все больше внимания уделяется изучению иностранных языков как средству международного общения. Иностранный язык является средством межкультурной коммуникации и играет одну из главных ролей во всестороннем развитии личности, «человека мира». Современные методы обучения иностранным языкам в школах и в вузах предлагают нам стандартную схему проведения занятий: урок, в состав которого входит УМК на печатной основе (учебник, книга для учителя, рабочие тетради), доска, мел и прочие компоненты, и сам процесс обучения, включающий презентацию нового лексического и грамматического материала, формирование, совершенствование и развитие экспрессивных и рецептивных лексических и грамматических навыков, а также контроль навыков, проводящийся учителем. С одной

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

стороны, использование традиционных методик, проверенных десятилетиями, помогает достигнуть определенных и вполне внушительных результатов, а с другой стороны, ставит определенные рамки в их достижении. Такими ограничениями является, например, не всегда объективный способ оценки знаний учащихся преподавателем, а также отсутствие должной мотивации учащихся для изучения иностранного языка. Какое место занимает компьютер при бучении иностранному языку? Какие типы образовательных Интернет материалов и ресурсов существуют? Какие преимущества дают они преподавателю и учащимся? Чему можно научиться с их помощью?

В данной работе был рассмотрен опыт исследователей и преподавателей иностранных языков и на материале этого опыта выделены общие моменты, касающиеся темы нашего небольшого исследования.

Попробуем ответить на приведенные выше вопросы. Итак, какое место занимает компьютер при бучении ИЯ? В настоящее время существует множество мнений о том, использовать компьютер в обучении иностранному языку или не использовать. Одни исследователи считают, что компьютер должен заменить преподавателя, другие – что компьютер не способен подать материал так, как это делает преподаватель. Но наиболее разумное и, поэтому, распространенное мнение – о том, что компьютер должен служить как вспомогательное средство, как любое другое техническое средство обучения или учебник. Не стоит забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео-аудио информация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей самокоррекции произношения. Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой, без участия или с частичным участием преподавателя, что сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные. Например: «Внимательно прослушайте реплику и наберите ее в точности, как было сказано», компьютер проверит правильность ответов в соответствие с шаблоном и запишет результаты в базу данных [9]. Исходя из этого, возникает другой вопрос: какие же типы Интернет ресурсов и заданий существуют и могут эффективно использоваться в учебном процессе?

Различные исследователи предлагают свою интерпретацию данного вопроса. К примеру, по данным образовательного ресурса «Эйдос» (http://www.eidos.ru/) к таким материалам можно отнести (с некоторыми дополнениями):

1) электронную почту, чаты и форумы для общения с носителями языка;
2) блоги, квесты, Интернет страницы и возможность их создания обычным человеком, не имеющим особого опыта в этой области, для обмена опытом и мнениями с представителями не только своей культуры, но и иноязычных культур;
3) задания на нахождение информации в сети (трэжа хант, скрэпбук, вебквест и т.д.);
4) поисковые системы по сети Интернет с последующим анализом найденных образовательных и научных материалов;
5) удаленный доступ к базам данных, библиотечным каталогам и файлам электронных библиотек при подготовке учебных работ и проведении научных исследований;
6) получение электронных периодических изданий по избранной тематике;
7) участие в on-line'овых телеконференциях сети Internet через систему IRC;
8) литература на иностранном языке и составление заданий к прочитанному (см. п. 4) [6].

Таким образом, представляется возможным констатировать, что сегодня в преподавании иностранных языков применяются (по степени распространенности и лингводидактической проработанности):

- ресурсы сети Интернет (текстовая, видео и аудио информации, форумы, электронная почта, вэбквесты, чаты, телеконференции);

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- электронные лексикографические источники (сетевые и локальные версии словарей);
- мультимедийные (электронные) учебники и интерактивные книги для преподавания и изучения иностранных языков;
- элементы искусственного интеллекта (экспертные системы, интеллектуальные агенты).

Данная классификация представляется наиболее полной, т.к. в ней описаны основные источники информации, которые могут понадобиться и преподавателю, и студенту для работы по освоению иностранных языков.

При таком самостоятельном подходе, студент из «обучаемого» превращается в «обучающегося», исследователя, что, в свою очередь, является средством увеличения мотивации в изучении отдельных предметов, и дополнительным стимулом в поиске новой информации. При этом если при традиционном контроле информацией об уровне подготовки студентов владел и полностью распоряжался только преподаватель, то при использовании новых методов сбора и анализа информации она оказывается объективно и беспристрастно зафиксированной на цифровом носителе. Это помогает учащимся и преподавателям, наиболее простым и эффективным способом, строить совместные тематические проекты, добиваться определенных (порой, внушительных) результатов в различных областях знаний, в частности, при изучении иностранного языка и формировании межкультурной коммуникативной компетенции.

Обучаясь иностранному языку, например, учащийся может выполнять задания и упражнения, содержащиеся в документах на узлах сети Интернет, переписываться с помощью электронной почты на изучаемом языке, участвовать в виртуальных клубах-телеконференциях, обмениваться текстовыми сообщениями в режиме реального времени, говорить по телефону, слушать радиопередачи, смотреть видеоролики, т.е. применять любые виды информации. При этом используются такие достоинства Интернет, как оперативность передачи информации на любые расстояния, возможность доступа к отдаленным источникам информации, интерактивность возможность быстрой обработки связи и диалогов, поиск с помощью поисковых систем и самостоятельно, перенос полученных материалов на собственный компьютер, работа с ними, хранение в памяти компьютера в течение необходимого времени.

Обучение с использованием Интернета представляется творческим процессом, позволяющим развивать и разрабатывать новые методические приемы. В процессе обучения необходимо выбирать типы текстов, способы их изучения, формы общения и контроля.

Приведем пример использования Интернет ресурсов для поиска информации на уроках английского языка.

По адресу http://www.chat.ru/~english language находится сайт, включающий следующие разделы: «Топики», «Сочинения», «Стихи», «Диалоги», «Страноведение», «Словари» и др. Пользуясь разделом «Переписка», можно выбрать тему и партнера по переписке на английском языке. В разделах «Гранты» и «Ссылки» приводится информация об обучении за границей, стажировках и международных обменах. Разделы «Топики» и «Сочинения» являются довольно обширными. Здесь содержатся тексты средней сложности объемом 1000-1500 печатных знаков о российских городах Архангельске, Благовещенске, Иркутске, Казани, Мурманске, Нижневартовске, Нижнем Новгороде, Новгороде, Ростове-на-Дону, Саранске, Сыктывкаре, Волгограде, Ярославле и др. (http://www.chat.ru/~english language/topics/cities.htm). Раздел топиков содержит много полезной информации и предусматривает перевод с использованием словаря, что позволяет рекомендовать материалы этого раздела к использованию во время изучающего чтения, например, по теме «Моя страна», а также как исходный материал для написания учащимися сочинений [9].

Другой пример использования персонального компьютера в обучении – мультимедийные обучающие программы по английскому языку, в которых используются различные методические приёмы, позволяющие проводить ознакомление, тренировку и контроль.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Ниже возьмем несколько примеров:

Вопрос – ответ. Данный тип представляет собой разновидность упражнений стимул – реакция. Виды взаимодействия включают множественный выбор и «открытый ответ», когда обучаемый вводит свой ответ через клавиатуру. Подобные задания успешно используются для закрепления грамматики, словаря, а также для проведения контроля.

Конструирование текста. На дисплее появляется текст, затем предлагаются различные упражнения по его восстановлению: расстановка абзацев текста в правильном порядке, расстановка знаков препинания, восстановление слов, обозначенных в тексте точками, обучаемый может вводить слова, соревнуясь с компьютером или с партнёром. Упражнения подобного типа позволяют системно охватить конструирование текста всех уровней: морфемы, слова, словосочетания, предложения, текст из единиц разной сложности.

Работа над произношением. Системы для работы над произношением выполняют ряд функций: звуковоспроизведение, повтор, выведение на экран спектрограммы, показ на экране артикуляции органов речи и объяснение, как правильно произносить звук. Эффективность подобных систем связана с визуальными возможностями ПК, а также с использованием экспертных систем, основанных на компьютерных методах анализа и обработки естественного языка [10].

Работа над совершенствованием и развитием навыков аудирования. Аудио- и видеофайлы, которые представлены, например, в учебно-методическом комплексе New English File в разделе «мультимедиа», помогают учащимся во-первых, развить навык владения аудированием, слышать и понимать смысл сказанного, а во-вторых, делать свои выводы, исходя из услышанного, находить причинно-следственные связи, и на основе этого строить свои гипотезы.

Диктант. В упражнениях этого режима обучаемому предлагается ввести через клавиатуру прозвучавшее слово, словосочетание или предложение. Используя функции управления звуком, можно прослушать данное слово, словосочетание или предложение несколько раз. По завершении ввода ответ можно сравнить с правильным вариантом.

Помимо использования мультимедийных обучающих программ, компьютер является незаменимым помощником для подготовки и проведения тестирования, мониторинга учебного процесса, собственного информационного наполнения инструментальных сред для разработки компьютерных уроков, подготовки дидактических материалов, а также использования ресурсов и услуг Интернета для самостоятельной работы и проектной деятельности студентов.

Структура Интернета довольно сложна, она состоит из нескольких сервисов или служб. Какие из них могут применяться в обучении английскому языку? Отвечая на поставленный вопрос, удобно будет разделить основные службы на две большие группы в соответствии с их функциями – коммуникативной и информационной. К коммуникативным службам можно отнести следующие виды связи: электронная почта, телеконференция, веб-форум, видеоконференция, чат. Информационные службы чрезвычайно популярны в преподавании, поскольку они содержат богатые образовательные ресурсы, просты в использовании и почти не требуют дополнительного оборудования и материальных затрат. На сегодняшний день система гипермедиа WWW (World Wide Web), поисковые системы, информационные каталоги и служба FTP широко используются в обучении английскому языку.

Попробуем посмотреть данный материал на примере ещё одной классификации. Здесь говорится о работе с ресурсами Интернет непосредственно на уроке. Вот что пишет Коптюг Нина Мартиевна, учитель английского языка (г. Новосибирск). Первый тип занятия в Интернет-классе – обычный урок по теме. Используются материалы, взятые с сайта “Английский с собой” (English To Go http://www.english-to-go.com). Чем привлекает именно этот международный сайт, создаваемый специалистами из Великобритании, США, Австралии, Новой Зеландии? Во-первых, все материалы аутентичны. Во-вторых, даны уроки разного уровня, что помогает решить проблему обучения разноуровневых групп, дифференцированного обучения. В-третьих, уроки четко структурированы, даются

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

дотекстовые, текстовые и послетекстовые упражнения, и предлагаемые задания соответствуют, например, международным экзаменам, что помогает расширить горизонты учащихся в выборе их будущей профессиональной карьеры. В конце каждого урока приводятся ответы, советы учителю, дополнительные материалы.

Второй тип занятия в Интернет-кабинете – подготовка доклада, сообщения. Многие, да почти все студенты и преподаватели, несомненно, знают, как пользоваться поисковыми системами Интернет, поэтому, многие задания могут быть выполнены дома. Существуют такие поисковые системы, как www.yahoo.com, www.google.com, www.altavista.com, не говоря уже о российских аналогах. Можно напечатать имя, название, запрос в строке «Поиск» и нажать на кнопку. На экране появится длинный список ссылок, из которого студент или преподаватель выбирает нужные ему варианты. В зависимости от предполагаемого сообщения или доклада, можно подготовить адреса заранее, тогда они вводятся непосредственно в строку «Адрес». Если нужно подготовить задание по лексике, лучше всего обратиться к британскому сайту World Wide Words www.worldwidewords.org. Это достаточно подробный словарь английского языка, там имеются ссылки на многие образовательные сайты, даются электронные словари и пособия. Если педагогу требуется методическая помощь, или просто хочется знать новости в своей области, стоит воспользоваться сайтом Teaching English www.teachingenglish.org.co.uk, созданным Би-Би-Си и Британским советом. Любое печатное издание можно найти, напечатав в строке "адрес" название маленькими буквами и добавив стандартное «точка ком» [13].

Третий тип занятия с ИКТ – включение переписки по электронной почте в процесс обучения иностранному языку. Впервые идея возникла у меня несколько лет назад, когда я вела занятия в младших классах. Делать задание «Напиши письмо воображаемому американскому другу» детям было просто скучно. Читая электронные выпуски новостей Европейской школьной сети (European Schoolnet www.eun.org), IEARN, я обратила внимание на то, что многие школы помещают сообщения о поиске партнеров по переписке. Нашла единомышленников в Голландии и США. Переписка по электронной почте – один из способов установить межкультурные связи, разрушить стереотипы, помочь детям и взрослым понять простую истину, которую мы сделали своим лозунгом при работе над проектами, над электронной перепиской. Перечисленные типы занятий по иностранному языку с использованием ИКТ не являются конечными, категоричными. Легко заметить, что при необходимости их можно сочетать, выстраивать как цикл уроков. Проводя открытые уроки для своих коллег из города и области, я показываю все виды в совокупности, объясняю, на каком этапе можно их вводить, что для этого должен знать и уметь учитель, откуда взять материалы, как подготовиться к таким урокам и сделать их частью обычного школьного процесса, наглядно объясняю, насколько энергосберегающим для учителя может быть такой урок [13]. Данный опыт может быть также полезен и в неязыковых вузах, особенно на младших курсах, для помощи в формировании коммуникативной компетенции студентов, а также для развития спонтанной письменной речи.

По мнению профессора Е. С. Полат (статья под названием «Новые педагогические технологии на уроках иностранного языка. Обучение в сотрудничестве»): «в современном образовании все больше акцент делается на работу с информацией. Ученикам становится все более важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Работа с информацией на иностранном языке, особенно, если учесть возможности, которые открывает глобальная сеть Интернет, становится весьма актуальной. Это общеучебные интеллектуальные умения, которые приобретаются не только на уроках иностранного языка. И здесь помощь учителя будет заключаться в отборе и использовании в своей практике методов, которые ориентированы именно на такие виды деятельности. Обучение в сотрудничестве способно помочь в формировании таких умений и одновременно подготовить к более сложным видам деятельности с информацией – при использовании, например, метода проектов» [11].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Таким образом, можно сделать вывод, что использование Интернет в образовательных целях, а в частности, в обучении английскому языку, является необходимым и всё более распространенным средством для улучшения качества образования и расширения возможностей обучающегося и обучающего. В данной статье мы рассмотрели несколько видов и возможностей обучения при помощи Интернет технологий. Как мы уже поняли, результат обучения зависит от множества факторов, в том числе и от соответствия содержания материалов задачам по иностранному языку на конкретном этапе обучения. И, пожалуй, одним из основных достоинств Интернета является доступ к неограниченному количеству свежей информации и огромный выбор интересующих материалов.

Но несомненным является тот факт, что качество обучения иностранным языкам напрямую зависит от того, что используется в качестве основных и вспомогательных материалов. В нашем случае вспомогательным материалом явились Интернет и мультимедиа технологии и мы можем сказать с полной уверенностью, что их использование не только поможет сделать учебный процесс более красочным и познавательным, но и обеспечит легкую доступность и посильность в изучении иностранного языка для каждого студента, а также стать более самостоятельными и учиться находить нужную информацию для образовательных целей.

Литература

1. Гез Н. И., Ляховицкий М. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник /Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Высш школа, 1982. – 373 с.
2. Полат Е. С. Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища: Метод. Пособие. – 2-е изд.. – М.: Высш. Шк., 1988. – 158 с.
3. Комков И. Ф. Методика преподавания иностранных языков. – Мн.: Выш.школа, 1979. – 352 с.
4. Саттарова Н. И., Архипова С. С. К обоснованию электронной базы образовательных достижений школьников. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2009. – 14 января. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2009/0114-8.htm.
5. Сысоев П. В. Евстигнеев М. Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США). // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – 1 февраля. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm.
6. Зайцева Л. А. Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 1 сентября. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-5.htm
7. Инновации в образовании. Выступления участников VII-й Всероссийской дистанционной августовской научно-практической конференции // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2005/0910-26.htm
8. Arun-Kumar Tripathi (перевод Андриановой Г. А.). Интернет в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 1999. – 30 марта. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/1999/0330-12.htm
9. http://pages.marsu.ru/makarova/method.html
10. http://iii04.pfo-perm.ru/Data2004/DConf04/PopovaGS.htm
11. http://www.humanities.edu.ru/db/msg/84175
12. http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00014070_0.html
13. http://festival.1september.ru/articles/102293/

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Тазиева Р. М.
МОУ СОШ № 17 г. Альметьевск РТ

Татарский язык для русскоязычных учащихся – один из предметов школьного цикла обучения. При психолого-педагогически грамотной организации учебного процесса преподавание этого предмета может играть ведущую роль в формировании межличностных, межкультурных и межнациональных отношений в Республики Татарстан.

Прошло более десяти лет после принятия закона «О языках народов Республики Татарстан». В Республике, несомненно, сделано много. Перечислять не будем. Сегодня в разряде особых задач стоит проблема повышения качества обучения татарскому языку.

Многих родителей, учащихся, учителей не устраивает традиционная система обучения татарскому языку. Огромные финансовые, энергетические затраты не дают ожидаемых результатов, не заговорили на татарском языке русскоязычные дети, нет элементарного общения на социально-бытовые темы. Не удовлетворены своей работой и талантливые педагоги. Основная причина этого явления – рассогласованность между требованиями, предъявляемыми к учителю и возможностями методик обучения, которые применяются в большинстве учебных заведений.

Значит, проблема состоит в кадрах, не один институт не готовит учителей для работы с русскоязычной аудиторией. В решении кадровой проблемы огромную роль играют институты повышения квалификации, организуя курса для ознакомления инновационными системами. В протяжении многих лет этом направлении работает Набережно-Челнинский институт повышения квалификации учителей.

Вторая проблема – учебники. Обеспечение прочных знаний у учащихся в первую очередь зависит от четко продуманного, дидактически и методически обоснованного учебника, так как именно учебных является основным пособием, который в принципе определяет свою совместную работу учителей и учащихся в сложном процессе обучения речевой деятельности. Сегодня есть варианты учебников. Учитель должен уметь анализировать учебники, определить какой учебник обучает татарской речи, а не татарскому языку. Обучение татарскому языку по учебникам строится путем чтения стержневых текстов урока; известно, что чтение – это пассивный способ усвоения второго языка. Сегодня, на уроках татарского языка мы обучаем русскоязычных детей не татарской речи (умению понимать татарскую речь на слух, говорить, получать новые знания путем чтения татарских текстов, самостоятельно составлять письменное высказывание на изучаемом языке), а татарскому языку (системе языка, заучиванию слов, грамматических форм и конструкции), что мало способствует овладению речью на втором языке.

Действующие учебники являются пособиями по татарскому языку, а не по татарской речи. В них основное внимание авторов уделяется грамматике, чтению и письму. Имеющиеся устные упражнения – это, «разговорники» которые даются без определенной системы, от случая к случаю, и не отвечают специфике татарской устной речи. В учебниках мало художественных текстов татарских писателей. Ведь учащиеся должны слушать живое слово татарских поэтов и писателей, где-то они должны знакомиться с произведениями мастеров слова, тем более, что предмет «татарская литература» ввели в учебный план, расписание. Габдулла Тукай в статье «Национальные чувства» писал, что и наша нация нуждается в Пушкиных, Толстых, Лермонтовых, истинно национальной поэзии, музыке. Теперь они у нас есть[1].

В целях повышения качества знаний учащихся по татарскому и иностранному языкам, усиления языковой подготовки учащихся Министерством образования и науки Республики Татарстан принят учебный план по реализации технологии концентрированного обучения в процессе преподавания татарского и иностранного языков с изменением сетки часов по

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

предметам в 5-9 классах. Технология концентрированного обучения языкам дает возможность осуществлять предпрофильную подготовку учащихся по гуманитарному профилю.

Учебный план для образовательных учреждений Республики Татарстан по реализации технологии концентрированного обучения в процессе преподавания татарского и иностранного языков разработан на основе федерального базисного учебного плана для образовательных учреждений Российской Федерации 2004 года.

Учебные предметы и количество часов на их изучение по федеральному компоненту образования сохранены полностью. На изучение татарского языка как государственного, татарской литературы и иностранных языков отведены часы, выделенные на национально-региональный и школьный компонент образования.

Экспериментальный учебный план по реализации технологии концентрированного обучения языкам рекомендован образовательным учреждениям Республики Татарстан с русским языком обучения, ориентирован на 5-летний нормативный срок освоения государственных образовательных программ основного общего образования.

С 2005-06 учебного года этот учебный план введен в 5 классах, изучающих татарский язык как государственный. Автором книг является Р. Р. Нигъматуллина (ведущий учитель школы № 14 г. Наб. Челны). Учащиеся 5В класса с сентября 2005 года под руководством учителей Кашиповой Н. З. и Махияновой Р. М. включились в работу по экспериментальному обучению татарскому языку. Учителя, работающие по экспериментальным учебникам отметили:

- материал в учебниках подобран удачно; в учебник включена активная лексика, которая употребляется в ежедневном разговоре, в общении;
- каждая новая тема тесно связана с ранее пройденной темой, систематически закрепляется на следующих уроках;
- каждое слово, образец разговора, каждая грамматическая структура на определенном этапе учебного процесса вводится и в специальных упражнениях активизируется;
- пассивные грамматические структуры используются в определенных текстах только с переводом, в разговоре не активизируются;
- материалы для беседы, диалога, для домашнего задания выбраны содержательные, интересные, стиль понятен ученикам.
- язык упражнений близок нормам самых простых вариантов литературного языка;
- тематика учебника и тексты, проблемы, поднятые в этих текстах, соответствуют возрастным особенностям, ситуации, взятых из жизни детей.

Учебники опирается на знания, полученные в начальных классах, и направлен на углубленное изучение татарского языка (методом погружения). Материал подобран по принципу от простого к сложному. Учебник построен на принципах коммуникативности, проблемности, наглядности, прочности усвоения знаний. Также учтены психологические принципы: мотивация, т.е. пробудить желание разговаривать на татарском языке, чувство удовлетворения от умения общаться на татарском языке. Для формирования коммуникативных навыков важно то, что язык и литература не делятся, а изучаются на одном уроке. Изучаются различные литературные жанры, устное народное творчество, деловые бумаги, материалы газет, журналов, образцы разговорного этикета, программа радиотелевидения.

Иллюстрации в учебнике помогают ученикам развивать логическое мышление, внимание, наблюдательность.

Новый учебно-методический комплекс включает:

1. учебник, фонетический материал, словари;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

2. рабочие тетради для учащихся (серия упражнений по изучению грамматических, лексических материалов, задания по теме, тесты для проверки знаний, ребусы и кроссворды для дополнительной работы);
3. аудиоматериалы для прослушивания на уроке (тексты, стихи, песни, фонетические упражнения, материал для физкультминуток);
4. сборник контрольных тестов и текстов для чтения.

Учителя обеспечены методическими указаниями, годовым тематическим планом.

Следующая проблема – надо выяснить, на каких определенных отрезках жизни русскоязычные дети особенно успешно могут овладеть татарским языком. Установлено, что второму языку следует начать обучать детей в дошкольном возрасте, начиная с 3-4 лет. Конечно, неродному языку можно обучать и позднее, но не столь эффективно. Очень немного шансов овладеть чужим языком, если начать его изучение после 10-11 лет. А именно этому возврату уделяется основное внимание в практике обучения русскоязычных детей татарскому языку.

Перед системой образования Республики Татарстан поставлена задача воспитания трехъязычного выпускника. Такая полилингвистическая культура необходимо для прогрессивного развития нашей республики. Основная ответственность за достижение этого результата возложена на учителя, т.е. на нас. Поэтому в школе сегодня многое зависит от личности учителя, как он внедряет в учебный процесс новых педагогических технологий обучения. И каждый учитель должен быть творческим ореолом в своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Г. Тукаев «Мәктәптә милли әдәбият дәресләре». Казан, Татарстан китап нәшрияты, 2000 ел.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ НОВОЙ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Харапудченко О. В.
Томский государственный университет

Прежде чем приступить к разработке новой модели обучения, необходимо выполнить целый **ряд условий**. Профессор А. А.Вербицкий выделяет следующие:

-существующая модель перестала отвечать вызовам времени;

- в основе нового типа обучения лежит мощная психолого-педагогическая теория, которая обобщает эмпирический опыт, делает его научным фактом;

-в педагогической практике накоплен достаточный эмпирический инновационный опыт;

-новая модель опирается на предшествующие модели, сочетаясь с лучшими традиционными моделями, а не отменяет их;

-инновация предполагает «переналадку» всех звеньев педагогической системы -- ценностей, целей, содержания, методов и средств обучения и контроля, способов деятельности обучающих и обучающихся;

-новая модель решает все прежние образовательные задачи, причем на более высоком уровне;

-создан учебник, отражающий сущность новой модели.

Давайте остановимся подробнее на первом постулате. Что же изменяется в вузовском учебном процессе? К основным современным тенденциям развития высшего образования можно отнести следующие:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- смещение акцента от гностического (знаниевого) подхода к деятельностному;
- компьютеризация и технологизация обучения;
- переход от информативных к активным методам обучения, с включением в деятельность учащихся элементов проблемности, поиска и т.д.;
- внедрение личностно-ориентированных технологий обучения ;
- интеграция Российской системы высшего образования в систему высшего образования Европы (Болонский процесс);

Итак, присоединение России к Болонскому процессу во многом определяет направление реформ в высшей школе, нацеливая на интеграцию в международное образовательное пространство. В этой связи, **гуманитарная составляющая** является не только частью учебного процесса на естественнонаучных и физико-математических факультетах, но и одним из важнейших **средств формирования конкурентоспособной личности выпускника** – будущего инженера. Среди требований, предъявляемых к выпускнику инженерной программы, Ассоциация инженерного образования России, как и многие зарубежные аккредиционные агентства, выдвигает следующие: **«владение иностранным языком на уровне, позволяющем работать в интернациональной среде с пониманием культурных, языковых и социально-экономических различий». В** настоящее время намечается тенденция изменения статуса дисциплины «ИЯ» в инженерном образовании. Владение ИЯ становится одним из приоритетов подготовки выпускников инженерного профиля. Согласно исследованиям, до 80% своего времени профессиональный инженер тратит на коммуникацию, общаясь с другими инженерами, клиентами и сообществом. Но у выпускников инженерного профиля как раз и не хватает коммуникативных навыков и умений даже на родном языке. Формирование профессионально направленной коммуникативной компетенции должно выступать в качестве цели обучения ИЯ на неязыковых факультетах. В отечественной и зарубежной методике обучения ИЯ (Бим И. Л., Зимняя И. А., Леонтьев А. А., Пассов Е. И., Скалкин В. Л., T. Hutchinson) указывается, что учет специальности студентов и организация учебного процесса таким образом, чтобы студент овладевал ИЯ в контексте своей специальности представляется перспективным для неязыкового вуза или факультета. Кроме того, в дидактике высшей школы одним из стержнеобразующих принципов является принцип профессиональной направленности обучения. Но в системе российского образования ещё не накоплен опыт подготовки специалистов в области эффективной профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. В.Н. Зыкова определяет профессионально направленную коммуникативную компетенцию как «способность специалиста осуществлять эффективное общение в профессионально-деловой сфере во всех видах иноязычной речевой деятельности». Профессионально направленная иноязычная компетентность – многокомпонентное формирование.

Основные компоненты:

1. профессиональные знания, умения, навыки и опыт осуществления деятельности;
2. личностные качества, необходимые для профессиональной деятельности
3. иноязычная коммуникативная компетентность

Функция ИЯ в формировании профессиональных умений – обеспечить возможность профессионально ориентированного общения

Какими же качествами должен обладать дипломированный специалист? Современный выпускник, по мнению Е. С. Полат:

- умеет думать и решать самостоятельно разнообразные проблемы (т.е. применять полученные знания для их решения);
- обладает критическим и творческим мышлением;
- является коммуникабельным;
- грамотно работает с информацией (умеет собирать факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать обобщения, сопоставления, формулировать выводы);

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- самостоятельно трудится над развитием своей нравственности, интеллекта, культурного уровня. В процессе обучения ИЯ воспитываются эти качества личности.

Коммуникативная компетенция многокомпонентная. Разные научные школы по-разному определяют состав и названия этих компонентов. В. В. Сафонова определяет коммуникативную компетенцию как совокупность языковой, речевой и социокультурной составляющих. По общеевропейской шкале коммуникативная компетенция состоит из лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, дискурсивной и социальной составляющих.

Иноязычное общение является частью профессиональной подготовки инженеров. Но студенты РФФ не обладают навыками профессионального общения:

- - построения аргументированной монологической речи по законам риторики и этики общения с учетом социокультурных особенностей ситуации общения;
- - ведения аргументируемой дискуссии;
- - не умеют композиционно правильно создавать письменные тексты (деловые и личные письма, рецензии, аннотации, рефераты);
- - не всегда оказываются способными проанализировать информацию;
- - не умеют выступить с презентацией;
- - не владеют стратегиями чтения.

Эти навыки и умения должны быть объектом целенаправленного обучения студентов ИЯ как профессионально направленной иноязычной коммуникативной деятельности. Все другие методические категории развивают те положения, которые определяются категорией цели. Очевидно, что для достижения цели обучения ИЯ (формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции) требуются наиболее эффективные подходы в обучении, такие как личностно-деятельностный, контекстный, коммуникативный и использование их в синтезе. Важно также подчеркнуть значимость такого аспекта, как содержание обучению ИЯ. Согласно классификации, предложенной проф. Роговой Г. В., содержание образования содержит три компонента:

- - лингвистический
- - психологический
- - методологический

Сущность методологического компонента содержания обучению ИЯ сводится к тому, что в процессе обучения преподаватель не только объясняет материал и организует его обработку, но и предлагает алгоритмы выполнения заданий, обучает их приёмам самостоятельной работы, снабжает их памятками по выполнению заданий.

Добиться поставленной цели – формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции – задача не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения. В этой связи представляется перспективной идея использования таких методик обучения, как метод презентаций, метод проектов, обучение в сотрудничестве.

Таким образом, целью обучения ИЯ на физических факультетах должно быть формирование профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции. Для достижения этой цели потребуется написание новых программ обучения, пересмотр и содержания образования, и используемых методов и подходов в образовательном процессе.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

КАТЕГОРИЯ ВИДА ГЛАГОЛА КАК ОДНА ИЗ ТРУДНОДОСТУПНЫХ ТЕМ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (РУССКИЙ ЯЗЫК)

Шекетера А. Л.
Томский государственный университет

Категория вида глагола представляет большие трудности для студентов-иностранцев при ее усвоении. В английском языке эта категория не имеет соответствия, поэтому студенты при использовании глаголов в своей речи неосознанно игнорируют необходимость выражения из видового значения выбирают тот глагол видовой пары, который лучше закрепился у них в памяти.

Изначально необходимо определение глагола.

«ГЛАГОЛ м. – слово, речь, выражение; словесная речь человека, разумный говор, язык. Грам. часть речи, разряд слов, выражающих действие, состояние, страдание» [1].

Тем самым, глагол – это знаменательная часть речи, обозначающая действие или состояние и отвечающая на вопросы: «Что делать?» и «Что сделать?» При этом понятие действия или состояния принимается в обобщенном смысле. Они могут пониматься как физические действия (рубить, строить), перемещения в пространстве (бежать, ходить), деятельность органов чувств (слышать, видеть), физические и душевное состояние, изменение состояния (спать, тосковать, слабеть), становление признакам (зеленеть, краснеть), обозначать речь (говорить, кричать), мыслительные процессы (думать, размышлять). Слова со столь различными значениями группируются в единую часть речи на основании общего для всех глаголов признака – значения (обозначения) движения.

Главным отличием глаголов несовершенного вида (НСВ) от глаголов совершенного вида (СВ) является степень ограниченности действия. Неограниченность действия характерна для глаголов НСВ. У глаголов СВ действие носит ограниченный характер. Поэтому почти все процессуальные глаголы образуют пары, имеющие оппозиционное значение.

Для преподавателя трудность представления категории вида заключается в многообразии формальных показателей вида и его значений, причем требуется одновременное системное представление всех основных дифференциальных признаков видовых пар. Необходимо параллельно представлять префиксальные и суффиксальные видовые пары, т.к. демонстрировать отдельные видовые значения можно только на материале обоих типов видовых пар.

Итак, в процессе изучения темы «видовые пары глаголов» следует, на наш взгляд, пояснить студентам–иностранцам, что глаголы НСВ – это те глаголы, которые образуют настоящее время: *читать – я читаю, писать – мы пишем.* Глаголы НСВ и СВ образуют видовые пары, имеющие одно лексическое значение, которое выявляем путем перевода: *писать – написать* to write, *решать – решить* to decide. Далее следует сказать о следующих способах образования видовых пар:

1. глаголы СВ имеют префиксы: у-, с-, на-, вы-, по-, при-, про-, раз-, за,- под- и др.
   играть – сыграть *учиться – научиться*
   ставить – поставить *готовиться – подготовиться*
2. глаголы НСВ и СВ имеют разные суффиксы:
   а) глаголы НСВ имеют суффиксы –а-/-я-, -ыва-/-ива, -ва-;
   б) глаголы СВ имеют суффиксы –и-, -ну-
   прекращать – прекратить *привыкать – привыкнуть*
   поражать – поразить *удивлять – удивить*
   уставать – устать *придумывать – придумать*
3. глаголы НСВ и СВ могут иметь различные основы (супплетивизм) и являются парами только лексически:
   брать – взять (to take) *класть – положить (to put)*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

говорить – сказать(to say) *умирать – умереть (to die)*
ложиться – лечь (to lie down) *садиться – сесть (to sit down)*

Изложенные выше материал представляется на одном занятии, и учащиеся получают задание усвоить его к следующему занятию, чтобы преподаватель мог им оперировать при объяснении видовых значений. На втором занятии по теме «видовые пары глаголов» следует, на наш взгляд, представить значения видовых пар глаголов СВ и НСВ. Для большей доступности предлагаем видовые значения глаголов оформить в следующую таблицу:

Глаголы НСВ	**Глаголы СВ**
Констатация факта: *Вчера мы обсуждали один вопрос*	Завершенность, результативность действия *Мы Опоздали. Этот вопрос уже обсудили*
Повторяемость, регулярность действия. Часто обозначается лексически наречиями и словосочетаниями *обычно, иногда, часто, редко, никогда, каждый день и т. д:* *Мы всегда обсуждали вместе все вопросы и, как правило, приходили к общему выводу.*	Единичность действия: *Вчера мы обсудили данный вопрос, а потом подготовили заключение.*
Действие в его процессе, не ограниченное во времени или с указанием времени его совершения: *Сегодня утром шел дождь*	Начальный момент действия (глаголы с приставкой по- и за-, могут быть преобразованы в словосочетание с глаголом начать) Мой друг пошел в театр. Поезд пошел.
Действие в его процессе, когда длительность подчеркивается и конкретизируется лексическими показателями типа *долго, весь день*: *Мы долго гуляли в парке*	Однократное, мгновенное действие, выражаемое так же наречием вдруг, некоторые приставочные глаголы, например увидеть, услышать и многие глаголы с суффиксом –ну-: *На улице вы увидели собаку. Кошка прыгнула на стул*
Только называют действие, не локализованное во времени (отсутствие временных показателей): *Вечером я смотрел телевизор* *Что ты делал в университете?* *Я люблю танцевать.*	
Обозначают состояние субъекта: *На стене висела большая картина*	
Обозначают способность, признак, качество субъекта Мой брат хорошо рисует	

Предложенный материал можно представлять в два приема, в течение двух занятий. После изучения темы «Виды глагола» все новые глаголы следует представлять в видовой паре.

Таким образом, применение вышеприведенных таблиц, с учетом названных особенностей НФГ в русском языке, с точки зрения авторов, позволит наиболее полно раскрыть суть глагола иноязычным студентам.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Правильное представление материалов по видам глаголов еще не гарантирует возникновения прочных умений учащихся. Поэтому употребление видов должно быть сквозной темой обучения.

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т./ В. И. Даль. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – Т.1-4.

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Шульгина Е. М.
Томский государственный университет

Научно-техническая революция, повлекшая за собой мощный поток информации, предъявила свои требования к характеру владения иностранным языком и, тем самым, определила новые принципы методов обучения иностранным языкам.

Традиционные педагогические технологии сегодня уже не обеспечивают полного усвоения все возрастающего объема знаний, а быстрое обновление учебного материала не успевает за современным информационным потоком. Становится все более важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, обрабатывать получаемую информацию, делать выводы и аргументировать их, располагая необходимыми данными. Работа с информацией на иностранном языке, особенно, если учесть возможности, которые открывает глобальная сеть Internet, становится весьма актуальной, а использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения и позволяют создать удивительный мир знаний, доступный каждому. Компьютерные технологии имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они рассматриваются как информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, звук, графика, анимация и пр.). Благодаря таким достижениям реализуется интерактивный диалог пользователя с системой, и появляются разнообразные формы самостоятельной деятельности по сбору и обработке информации.

Достоинства современных информационных сетей и возможности использования электронных форм учебно-методических материалов очевидны. Те, кто с этим столкнулся, хотя бы однажды, понимает, как это удобно и эффективно. Сегодня становится очевидным, что внедрение компьютерных технологий в учебный процесс дает возможность перехода на качественно иной уровень обучения. Однако не стоит путать понятия «обучение с помощью ИКТ» и «обучение с помощью компьютера», т.к. применение компьютера, например, презентации слайдов с помощью программы Power Point – еще не значит использование ИКТ!

Раньше понятие «электронное обучение» имело следующие синонимы:

- Электронное обучение
- Дистанционное обучение
- Обучение с применением компьютера
- Сетевое обучение
- Виртуальное обучение
- Обучение при помощи ИКТ;

Сейчас это несколько разные понятия:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

В последние годы преподаватели иностранного языка в вузах получили значительную самостоятельность в выборе средств обучения. Признавая существование различных методов в современном процессе обучения иностранному языку, следует все же отметить, что далеко не последнее место занимают методы и технологии, основанные на применении ИКТ. Тем не менее, большинство учебных заведений нашей страны все же пока не собираются отказываться от сложившихся стереотипов преподавания, а поэтому необходимо искать разумные компромиссы, которые позволили бы решать эту проблему максимально продуктивно в современных условиях, и, тем самым, помочь преподавателю по-новому взглянуть на его задачу и осуществление им учебного процесса. Необходимо «расширить "узкое пространство" общения в классе, осуществить широкую опору на практические виды деятельности» [1. С. 47].

Для сбора информации студенты должны выйти "за пределы" аудитории, проявить активность и самостоятельность. Другими словами, для повышения эффективности учебного процесса необходимо активизировать познавательную мотивацию студента.

Для решения этого вопроса можно обратиться к проектному подходу (методу Дж. Дьюи) (метод проекта Полат Е. С.). Суть **проектного подхода** в том, что обучаемый открывает новые для себя факты и осмысливает новые понятия, а не получает их готовыми от преподавателя (принцип **конструктивизма**). Следовательно, меняется роль преподавателя: он переходит из состояния инструктора в более компетентного коллегу, наставника [2. С. 92].

Применение новых форм обучения позволяет обеспечить высокое качество образования, если пользоваться ими грамотно. Таким образом, применяя принципы проектного подхода в процессе обучения происходит комплексное воздействие на обучаемого, т.к. здесь сочетаются такие составляющие как: концептуальная, иллюстративная, тренажерная, контролирующая части пр. Здесь же могут присутствовать игровые компоненты, облегчающие понимание и усвоение представленного материала [3].

При наличии специально оборудованных (компьютерных) аудиторий проектный подход вполне органично вписывается в процесс преподавания, не затрагивая при этом содержание образования. Это позволяет наиболее эффективно достигать прогнозируемых результатов обучения и *раскрывать потенциальные возможности* каждого студента. Учитывая специфику предмета «иностранный язык», подобная технология может обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого студента, тем самым, предоставляя ему возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную практику для формирования необходимых навыков и умений. Здесь, как ни в одной другой дисциплине огромное значение приобретает самостоятельная работа студента, направляемая преподавателем и формирующая речевые навыки, требующие систематической, непрерывной повседневной работы.

Такая форма обучения имеет большие преимущества перед традиционными методами обучения, в том числе:

- развивает креативную компетенцию как показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне;
- позволяет тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях;
- помогает осознать языковые явления;
- помогает сформировать лингвистические способности;
- создает коммуникативные ситуации;
- способствует автоматизированию языковых и речевых действий;
- способствует реализации индивидуального подхода;
- интенсифицирует самостоятельную работу студента;
- позволяет колоссально экономить время;

Чтобы эффективно организовать процесс работы с использованием ИКТ, преподаватель должен **заранее** подготовить презентацию, дать список web-страниц и других источников,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

которые должны помочь в решении вопроса (задачи), а также подобрать вопросы или сформулировать проблему, причем необходимо ставить такие проблемы, которые обязательно должны быть решаемыми и комплексными. Чем точнее и конкретнее будут сформулированы задания, тем качественнее будет результат. Важно также обговорить итоговую презентацию, результат работы (оформление, вид, размещение на сайте и др.).

Успех в значительной степени зависит от того, насколько грамотно методически организовано занятие с использованием ИКТ, а текущий контроль можно осуществлять с помощью тестирующей системы.

В данном случае, Internet выступает не целью, а *средством* обучения.

В качестве примера применения ИКТ на занятии можно привести использование технологий **Web 2.0.**

Web 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Internet не только получать информацию, но, и быть её создателями и соавторами [4. С. 3-10].

Все материалы, с которыми работают студенты, черпаются из сети Internet. Дизайн приведенных в качестве примера web-проектов предполагает рациональное планирование времени, и что наиболее важно, позволяет сфокусировать свое внимание не на поиске информации, а на её использовании. Метод работы с подобными социальными сервисами базируется на принципе конструктивизма, где важно не воссоздание объективной энциклопедической реальности, а *формирование индивидуального понимания проблемы.*

Использование технологий Web 2.0 для коммуникативных методов:

- WebQuest
- Blogger
- Wiki



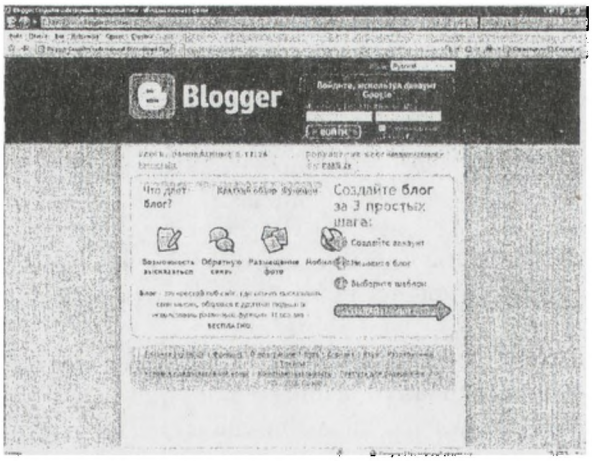
«WebQuest» (Вебквест от англ. «поиск в сети») – это новое средство использования технологий в целях поощрения критического мышления и когнитивного развития студентов, вовлеченных в учебный процесс. Это проектная дидактическая модель, направленная на самостоятельную поисковую работу студентов на web-сайтах с целью решения поставленной задачи (проблемы).

WebQuest-метод имеет ряд преимуществ при обучении иностранному языку:

- обеспечивает автономность и самостоятельность у студентов;
- способствует принятию самостоятельных решений и дает возможность осуществить индивидуальный подход;
- развивает критическое мышление, тренирует когнитивные способности;
- делает осмысленным и целесообразным систематическое использование Internet ресурсов на занятии, а также мультимедийных и традиционных средств обучения;
- мотивирует изучение нового языкового материала;
- позволяет использовать большое количество актуальной аутентичной информации;
- располагает возможностью для введения лингвострановедческого компонента;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

• организует работу над проблемой в форме целенаправленного исследования, рассчитанного на любой временной промежуток (от нескольких минут, до нескольких недель);



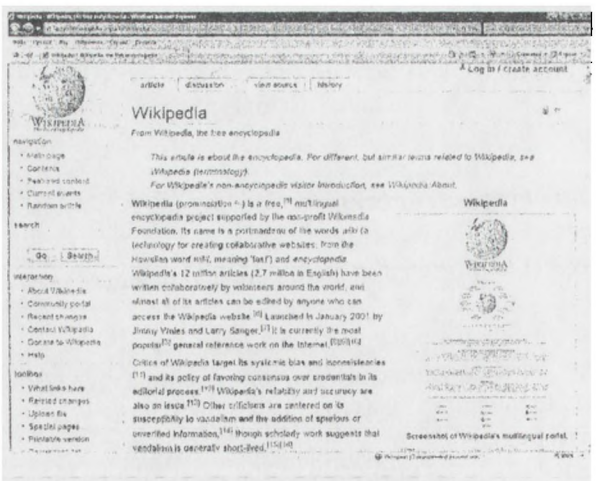
«Blogger» **или** «Blog» **(Блог) – это публичный дневник с комментариями.**

Обычный дневник мало кому показывают. Блог открыт для чтения всем желающим, более того, читатели могут оставлять к записям свои комментарии.

Преимущества Blogger:

- четкое структурирование курса с указанием дат семинаров, описаний заданий;
- часто обновляемый контент;
- простота в использовании: возможность свободно вставлять любые объекты (видео, иллюстрации и пр.).
- возможность развивать навыки письменной речи и публиковать свои мысли в Интернете;
- возможность продолжить начатую на занятии дискуссию;
- выполнение творческих заданий с использованием рисунков, аудио и видеоматериалов;
- возможность общаться как с одногруппниками, так и с преподавателями;
- возможность каждому студенту принять участие в дискуссии, «что не всегда возможно при традиционной организации обучения из-за недостатка времени на занятиях и ограниченности объема учебных курсов» [Иванченко Д. А. 2007, С. 120-122].

«Wiki» (Вики) – вид социального сервиса, позволяющий одному человеку или группе людей создавать контент. Это, так сказать, общественная страничка. Создаваемые данные могут дополняться, изменяться, удаляться как создателями, так и посетителями данной страницы [4. С. 3-10].



Преимущества «Wiki»:

- возможность вносить изменения на сайте, не используя дополнительного программного обеспечения;
- участие нескольких авторов с различными точками зрения;
- подача материала, построенная на гиперссылках, что придает наглядность и соотнесенность между страницами;
- возможность мгновенно вносить исправления и изменения в материал;

- возможность сравнивать материал до и после корректировки, а также возврат к более ранней версии статьи [4. С. 3-10].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Применение данных технологий дает возможность работать как индивидуально, так и в группах (например, Wiki больше предназначен для работы в группах).

Преимущества совместного обучения.

Практика показывает, что вместе решать поставленную задачу не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Здесь важно отметить, что эта эффективность касается не только академических успехов (интеллектуального развития) студентов, но и их нравственного воспитания. Помочь друг другу в решении проблемы, а затем разделить радость успеха – вот главная идея совместного обучения. Приведем пример одного из способов совместного обучения, основанном на использовании технологии Web 2.0, а именно на применении «Wiki»:

Группу студентов необходимо предварительно разбить на малые подгруппы (по 3-4 человека). Всей группе дается одно общее задание. Необходимо оговорить роль каждой подгруппы в выполнении общего задания. Например, общее задание «Страны Евросоюза». 1-ая подгруппа занимается корректировкой предложенного документа на ссылке. Вторая подгруппа ищет (в заданных ссылках) недостающую на их взгляд информацию. А третья, например, просто сканирует предложенный документ. Результатом выполнения заданий может быть общая дискуссия. При этом, отвечать могут как все участники подгрупп, так и назначенный самой подгруппой отдельный студент. Это может быть как сильный студент, так и, наоборот, самый слабый. Все зависит от характера составленного резюме. Невольно студенты поставлены в такие условия, при которых успех или неуспех одного отражается на результате всей подгруппы. Оценочный балл за выполнение общего задания ставится (желательно) также один на всю подгруппу. В итоге возникает ситуация, в которой каждый участник подгруппы отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет его безучастным), но, что особенно важно, за *результат всей подгруппы*. Как видно из примера с подгруппами, все три задания различны по своей сложности (это зависит от уровня подготовки студентов), но каждый студент в подгруппе в равной степени принимает участие в общем деле. Безусловно, в ходе работы преподаватель может консультировать студентов, давать рекомендации по выполнению текущего задания. И, наконец, контроль и оценка процесса и результатов – это одна из важных и ответственных частей работы. Критерии контроля и оценки результатов должны быть заранее известны студентам.

Такой метод использования в практике обучения иностранному языку способствует:

- быстрому поиску в Internet необходимой информации, которую задает преподаватель;
- развитию компьютерных навыков;
- развитию мышления на стадии анализа, обобщения и оценки информации;
- умение делать выводы, принимать самостоятельно решения;
- повышению словарного запаса студентов;
- мотивации к самообразованию;
- достичь качественно нового уровня коммуникативной компетенции студентов;

Виды речевой деятельности, развиваемые на основе Веб 2.0:

- **Аудирование**: с помощью Podcast, Youtube;
- **Говорение:** Podcast, Youtube, Flickr;
- **Чтение:** Blogger, Wiki, Bookmarks;
- **Письмо:** Blogger, Wiki, Bookmarks;

Podcast (сокр. от iPod + broadcast) Подкаст – это социальный сервис, на котором можно размещать свои видео, аудио и фото материалы, либо скачать их.

Youtube (Ютьюб) – это социальный сервис записей видеофрагментов. Например, по ключевому слову можно найти нужное видео;

Flickr (Фликр) – это социальный сервис фото (иллюстраций) по тематике;

Bookmarks (Закладки) – это социальный сервис, который содержит ссылки источников информации по определенной тематике;

Студенты, обучающиеся с применением компьютерных технологий, получают возможность делать электронные записи материалов в рамках текущего аудиторного

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

занятия. Это можно осуществить с помощью CD или любого другого USB (запоминающее устройство) с целью дополнительного изучения полученного на занятии материала.

Следовательно, необходимо проверять наличие компьютерной грамотности учащихся [5]. Студент должен уметь работать в определенной программе, а также в сети Internet, владеть навыками работы с клавиатурой, осуществлять запуск программы и выход из нее, а так же, уметь пользоваться различными запоминающими устройствами. Частично такие навыки могут приобретаться в процессе обучения, что, безусловно, не скажется на качестве успеваемости студента.

Целесообразно было бы предусмотреть, по возможности, специальные курсы по основам пользования персональным компьютером и работе в сети Internet. В частности преподаватель сам может организовать такие занятия в начале курса обучения.

Следует отметить, что при данной форме обучения может возрасти утомляемость студентов, т.к. увеличивается нагрузка на зрение и пр. Поэтому требуется тщательная подготовка дидактических средств с учетом восприимчивости человеческого глаза к определенной цветовой гамме и пр., а также «дозированность» предлагаемого материала. Использование компьютерных технологий на занятиях **не должно быть основным** средством подачи материала, а лишь вспомогательным средством в осуществлении учебного процесса. Трудно спорить о достоинствах данного метода, но все же целесообразнее использовать так называемый **комбинированный подход** (blended learning), т.е. смешивание различных методик, как традиционных, так и инновационных. В этом случае эффект, на наш взгляд, будет наиболее оптимальным. Другими словами, Internet не заменяет традиционные формы и методы обучения, но позволяет быстрее и более эффективно достигать поставленных целей и задач в учебном процессе.

Нельзя не упомянуть, что Internet **повышает** интерес студентов к учебным занятиям, стимулирует их рост познавательной активности, что позволяет им получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению различных навыков, таких как навыки чтения, говорения, аудирования и пр., а также является «забавным» методом обучения. Таким образом, у преподавателя есть прекрасная возможность «спровоцировать» активацию работы студента с помощью компьютера, поскольку огромное число молодежи проводят массу времени за монитором. Так пусть они делают это с пользой!

Материал, основанный на компьютерных технологиях, и его распределение в курсе обучения перестраивает студента на новый, более активный режим деятельности, который способствует максимальному проявлению творческих возможностей и создает предпосылки для успешного усвоения повышенных объемов информации.

Сегодня очень важно уделить особое внимание технологическому обеспечению учебного процесса. Факультет должен иметь в своем распоряжении компьютерные аудитории. Но, тем не менее, на первый план нужно ставить не только внедрение необходимой техники в вузы, а главным образом, уделить внимание **подготовке кадров** на должном уровне, поскольку это и является одной из основных трудностей на современном этапе [6. С. 25].

Кроме профессиональных знаний преподаватель должен хорошо владеть современными информационными технологиями, разбираться в вопросах, лежащих зачастую вне его профессиональной деятельности. Это требует большой самостоятельной работы преподавателя, той гибкости, которую он должен проявлять при планировании занятий, их подготовке, проведении, и, наконец, в оценке того, что было сделано совместно преподавателем и группой. Для этого нужна профессиональная фантазия, умение подать материал, теоретические знания и практический опыт, а главное, преподаватель должен владеть всем арсеналом педагогических приемов и методик, не пренебрегая, особенно теми, которые появились в последнее время.

Необходимо учитывать, что особая ответственность при проведении подобных занятий ложится именно на преподавателя, который выступает в роли не только консультанта по определенному предмету, но становится в свою очередь *организатором* самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности студентов. У

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

преподавателя появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции студентов, целостного развития их личности.

Литература

1. Полат Е. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. – Автореф. док. Наук. – М., 1989. – С. 47.

2. Великанова А. В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию – Самара: Изд-во Профи, 2002. – Вып. 2. – С. 92.

3. Виноградова О. С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам. Режим доступа: http://distant.ioso.ru/library/publication/vinogradova1.htm

4. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе, 2008. – № 6. – С. 3-10.

5. Brandt Scott D. Information technology literacy: task knowledge and mental models // Library Trends. Summer, 2001. – URL: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1387

6. Шульгина Е. М. Новые формы обучения иностранному языку в эпоху информационных технологий // Межрегиональный туристский форум «Сибирский транзит». Материалы седьмой научно-учебно-практической конференции. – 2007. – С. 25.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ И ТИПОЛОГИИ ЯЗЫКОВЫХ ЛИЧНОСТЕЙ

Головина Т. А.
Алтайский государственный технический университет

Появившаяся на рубеже веков новая научная дисциплина лингвоперсонология объединила когнитивный, коммуникативный и психологические подходы к раскрытию соотношения «язык – личность» и применительно к языковым единицам, в общем, и частям речи в частности постулировала их лингвоперсонологическую природу.

С лингвоперсонологической точки зрения «принципы устройства ментально-психологического персонологического пространства и принципы системного устройства языка коррелятивны между собой [1. С. 41], следовательно, есть основания говорить о корреляции типов языкового материала и образованных ими типов внутриязыковых оппозиций (частями речи) с типами языковой личности. Мы считаем, что *части речи, функционируя в текстах, имеют лингвоперсонологическую отмеченность: тяготеют к тем или иным типам языковой личности (ЯЛ) в плане преимущественного использования.* Отсюда, мы осуществляем *исследовательское движение от вариативности способа отражения («частеречной упаковки») действительности к вариативности языковых личностей, в языковой способности которых эти способы наиболее полно проявляются.*

Материалом для типологии персонотекстов и языковых личностей (в их единстве) служат тексты произведений русской классической и современной художественной литературы В. П. Астафьева, И. А. Бунина, В. В. Быкова, А. С. Грина, А. И. Куприна, А. А. Новикова-Прибоя, К. Г. Паустовского, И. С. Тургенева, А. П. Чехова, В. М. Шукшина.

Художественный текст как материал для типологии языковых личностей обладает следующими достоинствами. Во-первых, язык художественной литературы – это та сфера, где функционируют языковые единицы и литературного языка, и живой разговорной речи. Художественные тексты содержат в своем составе все языковые единицы, входящие в систему данного языка на современном авторам текстов этапе. Во-вторых, «язык художественной литературы не только средство выражения, это средство «познания мира» [2. С. 45].

Художественный текст, вмещающий в себя «структурность, социальность, психологичность и многое другое, обладает интегрирующими свойствами, и прежде всего в нем через творящее его Ego (языковую личность) воплощаются как разные стороны языка, так и изучающие их разные парадигмальные составляющие лингвистической науки» [3. С. 109]. В недрах лингвостилистики, литературоведения, стилистики художественного текста и прочих смежных дисциплин уже проделана большая работа по анализу художественного текста. О. И. Москальская пишет: «...современная лингвистика текста прошла несколько этапов развития, и в ней произошла значительная эволюция, как самого понятия «текст», так и подхода к тексту» [4. С. 7].

Таким образом, художественный текст – явление многогранное и разноплановое, допускающее многоаспектное рассмотрение. Этим объясняется многообразие подходов к изучению данного феномена: *лингвистический, стилистический, литературоведческий, социологический и психологический анализы художественного текста.* Исследователи вкладывают в понятие «художественный текст» свой собственный смысл и изучают данное явление, исходя из постулатов того направления, представителями которого являются, и в соответствии со своими научными взглядами, со своей концепцией и пониманием природы языка и человека (ср.: «Объект вовсе не предопределяет точки зрения; напротив, можно сказать, что точка зрения создает самый объект» [5. С. 33]).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

С *лингвоперсонологическим направлением в лингвистике* связан подход к анализу художественного текста через призму понятия «языковая личность». При таком подходе известный тезис Ф. де Соссюра о том, что за каждым текстом скрывается языковая система, уточняется другими известными постулатами: «за каждым текстом стоит как система языка, так и отдельная языковая личность» [6. С. 3] и «за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов» [7. С. 6].

Идея исследования языковой личности в художественном произведении не является новой. В изучении языковой личности в художественном произведении можно выделить два направления: одно имеет историко-литературный характер и через емкую и широкую категорию «образ автора» ведет в историю литературы, другое опирается на анализ и воссоздание индивидуальной речевой структуры – идиостиля, приобретая литературоведческий колорит, и приводит к углубленному пониманию и новой трактовке художественного образа [8. С. 46].

Проблематика взаимодействия, взаимосвязи авторской личности и стилевых качеств художественного текста активно разрабатывалась акад. В. В. Виноградовым. Именно В. В. Виноградов, акцентируя внимание на взаимосвязь языка и личности, ввел в научный оборот широкоупотребительные теперь термины *образ автора* и *языковая личность*: «В композиции целого произведения динамически развертывающееся содержание, во множестве образов отражающее многообразие действительности, раскрывается в смене и чередовании разных функционально-речевых стилей, разных форм и типов речи, в своей совокупности создающих целостный и внутренне единый «образ автора». Именно в своеобразии речевой структуры образа автора глубже и ярче всего выражается стилистическое единство целого произведения» [9. С. 296]. В центре внимания В. В. Виноградова оказывается языковая личность, которая рассматривается в контексте ее трансформации в языковую личность автора и создания на основе индивидуальной языковой картины мира номинационного пространства художественного текста. В. В. Виноградов акцентирует лингвистический аспект и рассматривает образ автора в его «языковом выражении» как «индивидуальную словесно-речевую структуру, пронизывающую строй художественного произведения и определяющую взаимосвязь и взаимодействие его элементов» как «объединяющий принцип стиля литературного произведения». Эта словесно-речевая структура отражается в чередовании разных функционально-речевых типов, в смене разных форм речи, создающих в своей совокупности целостный и внутренне единый «образ автора» [10]. Большой вклад в теорию автора внесла теоретико-литературная концепция автора М. М. Бахтина.

На основе исследований ученых впоследствии появилось много работ по изучению идиолекта и идиостиля писателей, по анализу образа автора (работы С. Г. Бочарова, Г. О. Винокура, И. Р. Гальперина, В. В. Кожинова, Б. О. Кормана, Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенского, Р. Якобсона и др.).

Разработка проблемы языковой личности также связана с идеей создания словаря писателя, так как, по Г. О. Винокуру, «язык писателя может служить также и источником наших сведений о его личности» [11. С. 238].

Ю. Н. Караулов в известной работе 1987 года, давшей толчок к изучению языковой личности, показал специфику проявления языковой личности в образном пространстве художественного повествования. Соотнося языковую личность с образом автора художественного текста, Ю. Н. Караулов выделил следующие возможности изучения данной связи: 1) в контексте проблемы словаря писателя; 2) в плане характеристики лексико-стилистических средств раскрытия концептуальных проблем и человеческих характеров; 3) в плане анализа лексических и грамматических средств с точки зрения их адекватности художественным задачам автора [6]. В данной работе Ю. Н. Караулов продемонстрировал методику анализа структуры языковой личности на литературных героях. С одной стороны, выбор объекта для анализа был вполне оправдан: в художественном мире произведения герой предстает как завершенная во всех своих проявлениях, в том числе и в языковом,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

личность. С другой стороны, обращение к литературным героям как к языковым личностям сохраняет известное сомнение: перед нами художественный образ – результат творческой деятельности автора, слово героя строится автором как объектное, изображенное слово, а значит, опосредовано языковой личностью автора. Налицо более сложная языковая структура, в которой один субъект речи и сознания опосредован и является объектом для более высокого субъекта речи и сознания [12. С. 193].

Типология персонотекстов и языковых личностей (в их единстве) при помощи методики исследования лингвоперсонологического функционирования частей речи на материале художественного текста требует уяснения соотношения понятия *языковая личность* с такими литературоведческими и лингвистическими категориями, как *образ автора* и *идиостиль*. Последние по-разному определяются исследователями и, соответственно, попадают в разные ряды соотношений с понятием «языковая личность». *Мы говорим о связи, но не о тождественности языковой личности писателя и образа автора как категории художественного текста,* т.к. в художественной литературе образ автора включает в себя два значения:

1) автор – реальная историческая личность («артеавтор») [13. С. 33-34];

2) автор – синтетический образ, сочетающий в себе обобщенно-типологическое и конкретно-индивидуальное представление о творческой личности, действующей как активный субъект художественной коммуникации языковыми средствами [14. С. 436]; «ментеавтор» – выбранная им «маска», «роль» [13. С. 33-34]; носитель идейной концепции художественного произведения [15. С. 17]; «некий взгляд на действительность», выражением которого является все произведение [16. С. 8]; автор как филологическое понятие – создатель литературного произведения, налагающий свой персональный отпечаток на его художественный мир; с позиции социума и культуры автор рассматривается уже не в отношении к «произведению», а в отношении к «публике» и шире – к обществу [17. С. 13-14].

Автор произведения через образ автора может непосредственно выразить свою личность как человека и писателя, а также может максимально приблизиться к персонажу, рассказчику, не тождественному автору. Образ автора создается автором «намеренно, наподобие роли актера в театре...» [18. С. 156; 19. С. 55]. Образ автора, как и глубинный смысл произведения, больше воспринимается, угадывается, воспроизводится, чем читается в материально представленных словесных знаках (ср. разное прочтение художественного произведения разными людьми, в разные эпохи). Концентрируя эту мысль, В. В. Виноградов писал: «Образ автора... центр, фокус, в котором скрещиваются и объединяются, синтезируются все стилистические приемы произведений словесного искусства» [10. С. 151].

Таким образом, проблема автора – одна из самых сложных проблем современной науки. Сложность ее решения вызвана, прежде всего, неоднозначностью самого термина «автор». Разные ученые делают акцент на какой-то одной стороне проблемы. В каждом конкретном случае акцентируется какая-то одна сторона проблемы: лингвофилософский аспект у М. М. Бахтина, лингвостилистический аспект структурирования категории автор у Е. Н. Гончаровой, системный подход у Б. О. Кормана, образ автора у В. В.Виноградова, духовный мир автора у Н. Л. Мышкиной.

Что касается понятия ***идиостиль,*** *мы намерено не затрагиваем данную лингвистическую категорию и не смешиваем понятия* ***«языковая личность»*** *и* ***«индивидуальный стиль»*** писателя, хотя последнее может быть релевантным при определении своеобразия дискурса языковой личности (исследования П. А. Катышева, Ю. С. Паули). Данные исследователи, понимая идиостиль как «креативный способ дискурсивной репрезентации значимых для языковой личности смыслов» [20. С. 18], рассматривают его как лингвоперсонологическую категорию. Моделирование идиостиля осуществляется через доминанту, которая представляет собой организующий центр дискурса, его наиболее значимые содержательные и формальные категории. Доминанта идиостиля рассматривается в единстве всех языковых сторон (фонетической, морфологической, семасиологической).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Идиостиль писателя, отражающий «характер мировосприятия… души» [21. С. 79], приравнивается к экстралингвистическому понятию «творчéская индивидуальность автора плюс языковые средства ее выражения» [22. С. 132] и изучается посредством установления состава лексических знаков произведения, среди них – ключевых слов, ассоциативно-смысловых полей, типов смыслового развертывания текста [21. С. 131].

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что в данном исследовании художественный текст рассматривается под лингвоперсонологическим углом зрения как «текст в аспекте проявления в нем свойств языковой личности автора» [1. С. 41]. Это аспектуальное понятие мы обозначаем термином «персонотекст». Высказанное положение требует некоторых комментариев.

1. На материале художественного текста мы изучаем проблему языковой личности в соответствии с лингвоперсонологической гипотезой функционирования языка (имеется в виду функционирование языка в пространстве качественного разнообразия языковых способностей), а, не через стилевые качества художественного текста и центральную категорию стиля литературно-художественного произведения – «образ автора». Мы не ставим перед собой цель реконструировать ни творческую индивидуальность автора художественного произведения, ни языковую личность писателя как конкретной исторической личности.

2. *Художественный текст как персонотекст рассматривается нами с одной стороны как текстовая реализация языковой личности субъекта речи (нарратора художественного произведения), которым характеризуется художественный текст как речевое произведение, с другой стороны как текстовая реализация представителя того или иного языко-личностного типа, а не языковой личности автора художественного текста в аспекте идиостилистических характеристик.*

3. Также следует заметить, что мы берем только «частеречный» срез языковой личности, который проявляется в созданных ею речевых произведениях, чтобы с помощью методики статистического исследования лингвоперсонологического функционирования частей речи в конечном итоге осуществить типологию языковых личностей.

4. Максимально конкретно интересующую нас проблему можно обозначить как типология языковых личностей с использованием частеречного критерия (прием частеречных констант) на материале произведений русской классической и современной художественной литературы.

В результате применения исследовательской методики мы получаем следующие типы ЯЛ.

Если речевому мышлению ЯЛ свойственна системность в использовании определенных частей речи, мы говорим о *частеречно-характеризованной языковой личности.* Если отклонение в использовании определенных частей речи не имеет место быть, или если и имеет, то носит единичный характер, мы говорим о *частеречно-нехарактеризованной языковой личности.* Такой являются, согласно результатам исследования, нарраторы художественных произведений А. С. Новикова-Прибоя и А. П. Чехова (только 2 из 10 исследуемых авторов).

В пределах *частеречно-характеризованной языковой личности* (8 из 10) по доминирующему способу обобщения объективной действительности диагностируются следующие подтипы: *процессуально-характеризованный (*нарраторы художественных произведений В. В. Быкова и В. М. Шукшина), *субстантивно-характеризованный (*нарраторы художественных произведений В. П. Астафьева, А. С. Грина и К. Г. Паустовского) и *атрибутивно-характеризованный (*нарраторы художественных произведений И. А. Бунина, А. И. Куприна и И. С. Тургенева). Каждый из вышеперечисленных типов языковой личности по характеру проявленности в плане частеречного выражения, имеющего либо регулярный (в каждом функционально-смысловом типе речи), либо нерегулярный характер (в двух из трех функционально-смысловых типах речи), дифференцируется на *последовательно-характеризованный* и *непоследовательно-характеризованный подтипы.*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Непоследовательно-частеречно-характеризованным типом ЯЛ являются нарраторы художественных произведений А. С. Грина, А. И. Куприна, И. С. Тургенева, т.к. отклонения в пользу использования тех или иных частей согласно статистическим данным наблюдаются только в двух из трех функционально-смысловых типов речи (ФСТР).

Напротив, если предпочтение в использовании определенных частей речи имеет регулярный характер (в каждом из трех ФСТР), мы говорим о *последовательно-частеречно-характеризованных языковых личностях* (нарраторы художественных произведений В. П. Астафьева, И. А. Бунина, В. В. Быкова, К. Г. Паустовского и В. М. Шукшина).

Проведенное исследование по типологии языковых личностей на основе лингвоперсонологического функционирования частей речи открывает множество перспектив для дальнейшего исследования.

Литература

1. Голев Н. Д. Лингвоперсонологическая вариативность языка // Известия Алтайского государственного университета. Серия «История, филология, философия, и педагогика». – 2004. – №4. – С. 41-46.
2. Нагибин Ю. Коль слово найдено… // Русская словесность, 1972. – №4. – С. 41-46.
3. Тураева З. Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – № 3. – С. 105-115.
4. Михайлова И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. – Псков, 2005. – 188 с.
5. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. – М.: УРСС, 2006. – 278 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
7. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
8. Кузнецова А. В. Пространство художественного текста: языковая личность и образ автора // Материалы конгресса «Русская литература в формировании современной языковой личности». – Санкт-Петербург, 2007. – С. 46-51.
9. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль. – Томск, 2001а. – 331 с.
10. Виноградов В. В. О теории художественной речи. – М.: Высшая школа, 1971. – 239 с.
11. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики. – М., 1981. – 320 с.
12. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. – М., 1959. – 492 с.
13. Митрофанова А. А. Современная проза: формирование или разрушение личности? // Материалы конгресса «Русская литература в формировании современной языковой личности». – Сант-Петербург, 2007. – С. 193-200.
14. Мышкина Н. Л. Динамико-системное исследование смысла текста. – Красноярск, 1991. – 212 с.
15. Гончарова Е. А. Категории автор - персонаж и их лингвостилистическое выражение в структуре художественного текста (на материале немецко-язык. прозы): Дис. докт. филол. наук. – Ленинград, 1989. – 514 с.
16. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учеб. пособие. – М., 1998. – 246 с.
17. Корман Б. О. Изучение текста художественного произведения. – М., 1972. – 110 с.
18. Роднянская И. Б. Автора образ // Литературный энциклопедический словарь. – М.: Сов. энц-я, 1982. – С. 13-14.
19. Купина Н. Л. Лингвистический анализ художественного текста. – М., 1980. – 78 с.
20. Паули Ю. С. Психосемиотическое понимание доминанты идиостиля // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.):

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

труды и материалы: в 2 т. / Казан. гос. ун-т. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006.– Т.2.– С. 18-20
21. Болотнова Н. С. Об основных понятиях и категориях коммуникативной стилистики текста // Вестник Российского Гуманитарного научного фонда 2001б. -- №3. – С. 123-133.
22. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
23. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. – М.: УРСС, 2006. – 278 с.
24. Тураева З. Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – №3. – С. 105-115.

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ УПОТРЕБЛЕНИЕ ЛЕКСЕМЫ *BABY*

Голубева В. В.
Томский государственный педагогический университет

Долгое время к метафоре относились как «к украшению и безделушке, как к некоторому дополнительному механизму языка, но не как к его основной форме». Традиционная теория рассматривала метафору только как языковое средство, как результат замены слов или контекстных сдвигов [1. С. 45, 47].

Такой подход сохраняется и в настоящее время, так как большинство людей рассматривают метафору только как поэтическое и риторическое выразительное средство.

Во второй половине XX века традиционная теория подверглась критике, и в метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа [2. С. 6].

В результате данного переосмысления появилась теория когнитивной (концептуальной) метафоры, согласно которой данный приём пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по своей сути [3. С. 3]. Метафора рассматривается не как определённое явление речи, а как одно из конститутивных условий существования языка [4. С. 35].

Важнейшая функция метафоры состоит не в наименовании, а в познании. Метафора нужна нам не только для того, чтобы, благодаря полученному наименованию, сделать нашу мысль доступной для других людей; она необходима нам самим для того, чтобы объект стал доступен нашей мысли. Метафора – это не только средство выражения, но ещё и важное орудие мышления [5. С. 71].

По мнению Е. С. Кубряковой, когнитивная метафора – это одна из форм концептуализации, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия, и без которого невозможно получение нового знания [6. С. 55].

Метафора – это сознательный перенос названия одного представления в другую сферу – на другое представление, подобное какой-либо чертой первому или предполагающее какие-либо косвенные с ним «аналогии». В этом случае речь идёт о метафоре как о «подлинном переносе»: оба значения вполне определённы и самостоятельны, между ними осуществляется движение представлений или понятий, приводящее к тому, чтобы превратить одно в другое и заменить одно другим в плане выражения [4. С. 35].

Метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов [2. С. 15].

Понятия возникают из акта концентрации, компрессии чувственного опыта. Эта концентрация реализуется различными содержаниями и разными способами, так что в двух перцептивных комплексах один и тот же момент выделяется как «существенный», внутренне

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

значимый и смыслообразующий. Между этими комплексами возникает такая тесная связь, какую только вообще может создать язык. Так как то, что не названо, вообще не существует в языке, а то, что одинаково названо, кажется абсолютно одинаковым. Одинаковость закреплённых в слове признаков заставляет отступить в тень прочие аспекты представлений и в итоге приводит к их исчезновению. Согласно принципу «эквивалентности», язык трактует одинаково содержания, кажущиеся в высшей степени различными с точки зрения нашего непосредственного чувственного опыта или нашей логической классификации, так что каждое высказывание, действительное для одного содержания, может быть распространено и перенесено на другое [4. С. 40].

Интуитивное чувство сходства играет огромную роль в практическом мышлении, определяющем поведение человека, и оно не может не отразиться в повседневной речи. В этом заключён неизбежный и неиссякаемый источник метафоры «в быту». В практике жизни образное мышление всегда существенно. Человек способен не только идентифицировать индивидные объекты (в частности, узнавать людей), не только устанавливать сходство между областями, воспринимаемыми разными органами чувств, но также улавливать общность между конкретными и абстрактными объектами, материей и духом [2. С. 8].

Источник метафоры – сознательная ошибка в таксономии объектов, поэтому метафора всегда работает на категориальном сдвиге [2. С. 18].

Когда мы используем метафору, у нас присутствуют две мысли о двух различных вещах, причём эти мысли взаимодействуют между собой внутри одного-единственного слова или выражения, чьё значение как раз и есть результат этого взаимодействия [1. С. 46].

Одна и та же лексема может одновременно выступать в своём прямом и метафоричном значениях, также как на основе этой лексемы может быть одновременно создано несколько метафор или же в одном значении сливаться несколько [1. С. 46].

Одной из таких лексем в английском языке является лексема *baby*, которая и будет рассматриваться в данной статье.

Согласно лексикографическим источникам, *baby* может употребляться в следующих значениях:

1) «маленький ребенок или животное»;

2) «младший член семьи»;

3) «детка, подружка» [7. С. 59].

Значения, зафиксированные в лексикографических источниках, подтверждаются примерами, взятыми из художественной литературы:

Next in juvenility to Abraham came two more girls, Hope and Modesty; then a boy of three, and then the *baby*, who had just completed his first year (Hardy. Tess of the d'Urbervilles). Aunt Ann ‹…› Eighty-six if day; might live another ten years, and had never been strong. Swithin and James, the twins were only seventy-five, Nicholas a mere *baby* of seventy or so (Galsworthy. The Man of Property). "All right, *baby*," said Rutherford (Fitzgerald. The Bridal Party).

В английском языке также существует существительное *babe*, употребляющееся в значениях 1) маленький ребенок; 2) детка [7. С. 59].

Согласно «Оксфордскому этимологическому словарю английского языка», лексемы *babe* и *baby* появились примерно в одно и тоже время (в XIV веке) и являются производными от редуплицированного *baba* (по аналогии с *Mama* и *Papa*) [7. С. 67], поэтому в данной статье *baby* и *babe* будут рассматриваться как варианты одной лексемы.

Лексема *baby* является одним из средств репрезентации концепта «младенец». В «Кратком словаре когнитивных терминов» концепт определяется как «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отражённой в человеческой психике» [6. С. 90].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

По мнению Н. Н. Болдырева, концепты – это идеальные, абстрактные единицы, смыслы, которыми человек оперирует в процессе мышления. В этих единицах и смыслах скрыты полученные знания, опыт, результаты всей деятельности человека [8. С. 23].

Концепт характеризуется определённой структурой. Обычно концепт имеет базовый слой. Для большинства концептов этот базовый слой представляет собой определённый чувственный образ. Кроме базового слоя, в структуру концепта входят также дополнительные когнитивные признаки и когнитивные слои. Как отмечает И. А. Стернин, «совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и когнитивных слоёв составляют объём концепта и определяют его структуру [9. С. 59].

Именно когнитивные признаки и составляют основу для метафорического переноса.

В настоящее время лексема *baby*, репрезентирующая концепт «младенец», широко употребляется метафорически для описания неживых объектов. Основу метафорического употребления данной лексемы составляют некоторые когнитивные признаки, общие для младенца и описываемого объекта. Такими признаками могут быть:

а) «малый возраст», например: Adrianne opened a glass door and removed a bag of *baby* peas (Grafton. Q is for Quarry). A nursery of unruly stars in the Orion Nebula has yielded the best look at our sun's *baby* album ‹…› (Science. March 8, 2002). В данных примерах лексема *baby*, описывающая в первом примере горошек, а во втором – Солнце, актуализирует значение «молодой»;

б) «малый размер», например: The lobby is centered around a *baby* grand piano, where a pianist plays music from the 20's and 30's in the evenings (The New York Times. March 15, 2000). The car in the photo ‹…› was described by The New York Times as the "smallest perfectly working automobile in the world" ‹…› The car, known as *Baby* REO, was a faithful, scaled-down, running replica of a 1906 REO Model A Light Touring Car (The New York Times. October 17, 2008). В первом примере фраза *baby grand piano* употребляется в значении «кабинетный рояль» (рояль малого размера), а во втором примере лексема *baby* описывает автомобиль, названный газетой The New York Times самым маленьким автомобилем в мире, т.е. также актуализирует значение «малый размер».

в) «физическая слабость»: Henry's five-window butter-yellow 1932 Chevy coupe had suffered some minor damage when several paint cans shuddered off the garage shelf during a cluster of *baby* earthquakes late in March (Grafton. O is for Outlaw). Ensconced in a *baby* blue chair, she printed her medical history in block letters (Patterson. Cradle and All). В первом примере серия землетрясений описывается лексемой *baby*, актуализирующей значение «малая (слабая) мощность». Во втором примере анализируемая лексема, описывающая голубой цвет, актуализирует значение «светлый (слабый) оттенок».

г) «наличие родителей»: Your *baby*'s in trouble, Commander,' he grumbled (Brown. Digital Fortress). В приведенном примере, взятом из произведения Д. Брауна «Цифровая крепость», лексема *baby* употребляется для обозначения компьютерной программы для дешифрации сообщений TRANSLTR. Данная лексема актуализирует значение «детище, разработка». В этом же произведении лексема *baby* употребляется также для обозначения и другого компьютерного оборудования – оборудования для зашифровки сообщений «Цифровая крепость»: If Digital Fortress is going to be the NSA's new *baby*, Strathmore wanted to be sure it was unbreakable! (Brown. Digital Fortress). В данном примере лексема *baby* также актуализирует значение «детище». В вышеназванном произведении лексемой *baby* обозначаются также копии, порождаемые компьютерными вирусами: They pump out *babies* faster than rabbits.

В романе Дж. Голсуорси «Собственник» сплетни, порождаемые обществом, описываются лексемой *babe*: Rumours and tales, reports, surmises – were they not the children of the house, as dear and precious as the prattling *babes* the brother and sisters had missed in their own journey? (Galsworthy. The Man of Property)

Лексема *baby* употребляется и для обозначения региональных (дочерних) отделений компании Bell»: But if any company can hold its own in this high-tech, high-stakes free-for-all it is

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Bell Atlantic, one of the seven regional "*Baby* Bells" that emerged from the 1984 breakup of the American Telephone & Telegraph Company (The New York Times. February 21, 1993).

Все приведенные в данном пункте метафорические употребления лексемы *baby* объединены таким общим когнитивным признаком, как «наличие создателя»; в качестве создателей могут выступать люди, компьютерные программы (вирусы), компании и т.д.

Таким образом, метафора является одним из основных средств познания окружающего мира. Познавая мир, мы устанавливаем сходство между неизвестными нам объектами и явлениями с какой-то областью, о которой у нас уже есть субъективное представление. Основу для данного сходства составляют некоторые общие когнитивные признаки сравниваемых явлений. В результате анализа примеров метафорического употребления лексемы *baby*, можно сделать вывод о том, что основой переноса являются те когнитивные признаки, которые характеризуют ребенка в возрасте до двух лет (малый возраст, маленький рост, вес и т.д.). Данные признаки составляют чувственно-наглядный образ, который, в свою очередь, образует базовый слой концепта «младенец».

Все это свидетельствует о том, что одним из наиболее важных инструментов мышления является метафоризация, заключающаяся в способности применять аналогии для совершенно разных (как кажется на первый взгляд) объектов и явлений. Эти аналогии порою дают нам возможность увидеть одни предметы, явления или идеи «в свете» других, что позволяет применить знания и опыт, приобретенные в одной области, для решения проблем в другой области.

Литература

1. Ричардс, А. Философия риторики [Текст] / А. Ричардс // Теория метафоры. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 44-67.
2. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 5-32.
3. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live By. [Text] / G. Lakoff, M. Johnson. – London: the University of Chicago Press. – 2003. –276 p.
4. Кассирер, Э. Сила метафоры [Текст] / Э. Кассирер // Теория метафоры. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 33-43.
5. Ортега-и-Гассет, Х. Две великие метафоры [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры. – М.: Прогресс. – 1990. – С. 68-81.
6. [КСКТ] Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е. С. Кубрякова [и др.]. – М.: Изд. МГУ. – 1996. – 242 с.
7. [OALED] Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary [Text]. - Oxford: Oxford University Press. – 1995. – 1081 p.
8. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии [Текст] / Н. Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та. – 2000. – 123 с.
9. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта [Текст] / И. А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т. – 2001. – С. 58-65
10. [ODEE] Oxford Dictionary of English Etymology [Text]. - Oxford : At the Clarendon Press. – 1996.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МЕТАФОРА В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ГОВОРЯЩИХ ГЛАГОЛОВ)

Дай Инли
Томский государственный университет

В современной лингвистике одной из актуальных проблем является проблема языковой картины мира как способа языкового представления миросозерцания определенной нации.

По определению В. Постоваловой, ЯКМ – «есть целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, а не какой-либо одной её стороны. Картина мира как глобальный образ мира возникает у человека в ходе всех его контактов с миром. Опыты и формы контактов человека с миром в процессе его постижения характеризуются чрезвычайными разнообразиями. Это могут быть и бытовые контакты с миром, и предметно-практическая активность человека с её деятельностно-преобразующими установками на переделывание мира и овладение им, и акты созерцания мира, его умозрения и умопостижения в экстраординарных ситуациях» [1. С. 19-20].

Уже В. Гумбольдт отмечал, что исследование способов языкового представления мировидения является центральной задачей языкознания.

Предметом нашего исследования является фрагмент русской языковой картины мира, представляющий своеобразие интерпретации звучания в системе языковых номинаций.

Мы исследуем способы метафорической интерпретации словообразовательных слов.

Предметом нашего анализа является сравнительное описание фрагментов русской и китайской языковой картины мира, связанных с осмыслением звучания.

По мнению наиболее авторитетных исследователей языковой картины мира, проблем языкового миромоделирования Л. Вайсгербера, В. Ли Уорфа, Э. Сэпира, языковые структуры оказывают значительное влияние на восприятие человеком мира, в том числе и на процессы чувственного восприятия.

1. В китайском языке действуют 4 основных типа словообразования, которые отличаются: 1) типом объединения элементов (корни и аффикс, корни, форма изменения корня).

Мы, вслед за Лю Ли и Пан Юегуан, выделяем среди способов словообразования:

1) способ сложения, при котором объединяются самостоятельные слова (они имеют самостоятельные значения, не соотнесенные друг с другом).

Например, слово 【簧鼓】 *huang* имеет значение «язычок; клапан музыкального инструмента», а слово *gu* обозначает «барабан». Производное слово *Huang gu* обозначает «говорить красивые слова, изощряться в славословии».

惑乱人心的花言巧语。 То есть в данном случае производное слово имеет особое значение, не являющееся простой суммой значений составляющей корни.

2) Второй способ словообразовании является сложением аффикса и корня.

【大哗】 Рассмотрим, например, префиксальный способ словообразования: префикс *da*. *Da*, в значении «большой» соединяется с *Hua*, «шуметь – шум». *Da hua* «рассуждать, рассуждение, суждение». 议论纷纷。

3) Третий способ словообразования – параллелизм. При этом способе словообразования, объединяются 2 корня, тождественных по корням и значению производного. Производное слово при этом, являясь объединением корней, выражает новое значение. Например, объединение корней du, приводит к образованию слов со значением издавать звук на барабане.

嘟嘟 *du, звукоподр., «гудению» [dūdū]* — «дудеть; гудеть; сигналить» (*напр., об автомобиле*).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

4) Четвертый способ словообразования заключается в сокращении, сокращённое название, в нашем материале не представлено.

В русском языке форма не имеет непосредственной связи со значением, и изменение лексической семантики может происходить без изменения словоформы. Это делает русский язык более открытым для развития переносных значений. Наблюдения показали, что метафоризация представляет собой один из главных способов для создания новых понятий в русском языке. Например: слово *челнок* – «колодка с накрученной или укреплённой внутри нитью» имеет теперь новое значение «перекупщик, регулярно покупающий товары в одном месте и перевозящий их в другое место для продажи»; слово *морж* – «ластоногое морское северное млекопитающее с длинными клыками и усатой мордой» имеет ещё переносное значение «человек, занимающийся плаванием зимой в открытых водоёмах».

Формирование нового значения превращает русское слово из однозначного в многозначное, и оно соответствует в китайском языке целому ряду слов с различным значением.

2. В данной статье мы рассматриваем семантические метафорические модели образования новых значений на базе исходных слов, обозначающих звучание. По характеру отношений между элементами выделяются 5 подтипов. Они характеризуются разнообразием формами корней.

1.1 В этот подтип входят производные, созданные на базе сочинительных отношений между корнями.

Семантические отношения характеризуются следующим: производное сложное слово создается на базе соединения двух корней с самостоятельными значениями. При этом значение производного не является суммой значений корней. Производное значение и формируется в результате метафорического осмысления (переноса).

1.1.1 Особую группу составляет производное, образованное от метафоры.

【顶撞】*ding* «бодаться», *zhuang* «ударить». *Ding zhuang* «перечить, дерзить». 用强硬的话反驳别人（多指对长辈或上级）。

1.1.2

【呜呼】【乌呼】 *wu «звукоподр.», hu «звукоподр. храпу, хрипу, свисту».* [*wūhū*] *книжн.* 1) «увы!; ах!» 2) «умереть».

（1）<书>叹词，表示叹息：～哀哉。（2）指死亡：一命～。

1.2 Во второй подтип входят производные с подчинительными отношениями, это относится характерного типа.

Семантика в этой группе следующая.

Сложное слово создается на базе метафорического осмысления значений корней, объединенных в сложные.

【鬼话】 1 корень *gui* «дьявольский», + 2 корень *hua* «слово». → *gui hua* враньё, брехня. 不真实的话；谎话：～连篇。

1.3 Глагол + дополнение

1.3.1 Глагол плюс дополнение получается метафора: например, 【嚼舌】 *jiao* «жевать; разжёвывать», *she* «язык». *jiao she* 1) «трепать языком, молоть чепуху, пересуды». 2) «пререпираться».

（1）信口胡说；搬弄是非：有意见当面提，别在背后～。（2）无谓地争辩：没工夫跟你～。也说嚼舌头、嚼舌根。¶

1.3.2 Глагол плюс дополнение получается семантическая единица, которая имеет и прямое значение и метафорическое значение.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Например, 【松口】 глагол *song*, «ослабить» плюс дополнение *Kou*, «рот». → [*sōngkǒu*] 1) прямое значение «раскрыть рот; разжать пасть». 2) переходное значение «перестать настаивать на *чём-либо*».

1.4 Восполняющее отношение

【嘴快】корень *zui*, значит «рот». Корень *Kuai*, значит «быстрый». Словосочетание отвечает на вопрос Какой рот? Поэтому отношение между двумя корнями *zuǐ* и *kuài*→ восполняющее отношение, *zuǐ kuài* метафорическое значение «быстрый на язык»; «что на уме, то и на языке».

有话藏不住，马上说出来。

1.5: Между двумя корнями предикативное отношение, то есть подлежащее + сказуемое, например, 【鼓噪】 *gu*, «барабан». *Zao*, «шуметь». *gu zao* 1) «гул, шум»,. 2) «шумиха, свистопляска».

古代指出战时擂鼓呐喊，以张声势。今泛指喧嚷。

Таким образом, какие типы значений

1.1 собственные звучания:

Звучание животных, например, 嗡嗡, weng weng – звучание пчела или мухи, переносное значение «тихо говорить».

1.2 говорение: тихо или громко и др.

Тихо говорить, 【哼唧】 *heng*, «хмыкать». *Ji*, «шептать(ся); шушукать(ся)». *Heng ji* «Тихо говорить». <轻>低声说话、歌唱或诵读。

Красиво говорить: 【哼唧】*wan* «вежливо», *zhuan* «передавать». [*wǎnzhuǎn*] 1) «тактично, вежливо; мягко передавать». 2) «чарующий (*напр., о пении соловья*)».

（1）（说话）温和而曲折（但是不失本意）：措词～。（2）（歌声、鸣声等）抑扬动听。¶ 1.3

【打岔】*da* «перебивать», *cha* «ответвление». *Da cha* «Перебивать (кого-либо в разговоре), мешать (что-либо делать)»

打断别人的说话或工作：你别～，听我说下去｜他在那儿做功课，你别跟他～ 2.

выражает отрицательную оценку: например, 【嘴子】*zui*, «рот; пасть; клюв». Zi, суффикс. *Zui zi* Диалект. 1) «говорить нудно». 2) «человек, который много говорит».

<方>嘴②：山～碎嘴子】<方>（1）说话繁烦：两句话能说完的事就别犯～了。（2）爱说话并且一说起来就没完的人。¶ Положительная оценка выражается, например, 【侃侃】 *kan*, *диал.* «болтать; вести непринуждённую беседу». *kan kan* «Говорить уверенно и смело или с полным сознаним своей првоты».

<书>形容说话理直气壮，从容不迫：～而谈。

Литература

1. Распоряжение Минимущества РФ от 06 марта 2002 г. № 568-р «Об утверждении методических рекомендаций по определению рыночной стоимости земельных участков» МАТЕРИАЛЫ К УРОКУ 6-й класс *Продолжение. См. № 6/2007* Словообразование. Способы словообразования
2. Ли Сяндун ЯЗЫКОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКЕ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ (Вопросы филологии. – М., 2003 - № 2 (14). – С. 30-34)

关于汉语造词方法的论述 2009-7-15 来源:《新科教》2009 年第 6 期供稿文/王春梅

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ОБРАЗНОСТЬ ОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ

Дашеева В. В.
Бурятский государственный университет

Образность как лексико-семантическая категория по-разному трактуется в современной лингвистике. «Терминологические определения лексической образности, предлагаемые в лингвистических работах, базируются как на понятии о первичном чувственно-наглядном образе, так и на понятии о вторичном двуплановом образе» [1. С. 19]. «Образность как свойство лексической единицы проявляется в способности слова выразить представление о называемом явлении в виде ассоциативного метафорического образа, обладающего приведёнными выше чертами» [2. С. 38]. При этом образ обладает яркой характеризующей функцией, которая часто является способом выражения эмоционально-оценочного субъективного отношения говорящего к называемому предмету [2. С. 39].

В именах собственных образность проявляется по-разному на различных этапах существования того или иного онима. В момент создания нового онима он обладает, по нашему мнению, первичной чувственно-наглядной образностью – это касается и топонимов, и антропонимов.

Так, например, суперпопулярное в Бурятии мужское имя *Баир (бур.) – радость* в момент своего возникновения в антропонимиконе бурят (кстати, оно появилось сравнительно недавно, и проследить его историю можно, в отличие от большого количества многих онимов, мотивы возникновения которых уже утрачены) было тесно связано с его прямым переводом, с первичным чувственно-наглядным образом – именем, означающим «радость» называли долгожданных, единственных в семье мальчиков. Затем эта образность была утрачена – имя стало чрезвычайно модным, сейчас при его употреблении о первичном образе могут и не вспоминать. Имя дают в силу традиции, популярности, простоты и звучности.

Этот процесс демотивации объясняется с точки зрения целой группы лингвистических теорий, по мнению представителей которых (Милль, Гардинер, Брёндаль, Бойссенс, Ельмслев) собственные имена вообще не имеют, «решительно никакого значения» (Дж. Ст. Милль), это лишь метки, ярлыки, позволяющие отличать предметы друг от друга; они не коннотируют, не описывают означаемой ими вещи, а лишь денотируют – называют ее.

Эти теории по-своему справедливы, но существует и другая группа учёных (Джозеф, Бреаль, Есперсен и др.), которые наделяют имена собственные способностью иметь даже больше значения, чем нарицательные, так как первые дают об обозначаемом ими объекте больше информации, чем вторые. Ср., например, в этом отношении слова: *Доржи Банзаров* и *ученый*.

Процесс утраты образности, сопутствующий процессу демотивации, можно рассмотреть и в диахроническом плане. Мотивировка имянаречения на начальном этапе развития общества определялась семантикой апеллятивной основы (первичная образность). Когда-то, на заре человечества, у многих народов личные имена отражали какие-либо отличительные особенности индивида, то есть передавали реальную информацию. Они отбирались из нарицательных слов родного языка. Личные имена того периода имеют наиболее прозрачную мотивацию, образы были связаны с прямым значением слова и напоминают современные прозвища.

Именно поэтому в традиционном антропонимиконе любого народа сохраняется большое количество имён, семантика апеллятивных основ которых связана с характеристикой человека:

- физической – по внешности, особенностям его телосложения, например, в бурятском антропонимиконе распространены были имена (сейчас они чаще встречаются в составе фамилий) типа: *Баган (бур.) – малый, Балдак (бур. диал.) – толстый, Тажагар (бур.) – пузатый, Харандай (бур.) – чернявая, Улаахан (бур.) – румяный,* ср., например: *Шестопал (рус.), Павел (лат.) – маленький, Ахвал (араб.) – косой, Басир (араб.) – с хорошим зрением,*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Ахдаб (араб.) – горбатый, Хэйятоу (кит.) – черномазая, Ичет (коми-перм.) – маленький и т.п.;

- психологической, нравственной характеристикой – в именах нередко отражаются свойства характера, поведения человека, например: *Баатай (бур.) – надменный, высокомерный, Билдуу (бур.) льстивый, угодливый,* ср., например: *Сэргэх (якут.) – чуткий, осторожный, Чоруун (якут.) – резкий, грубый, Тыплъылык (эскимос.) – грязнуля, Malpropre (фр.) – нагловатый, нечистоплотный* и т.п.

Использовались на начальном этапе и прозвищные имена-характеристики, в том числе названия животных, растений, различных предметов. Это были имена типа индейского *Black Eagle (англ.) – Чёрный Орёл* – имя человека, отличающегося качествами, приписываемыми орлу: остротой зрения, дальновидностью или просто внешне напоминающего эту птицу.

На современном этапе развития цивилизованных обществ имя чаще всего не несёт в себе никакой реальной информации о его носителе. Первичное лексическое значение имени практически не учитывается, особенно это характерно для заимствованных имён, которые по удельному весу в современных антропонимиконах порой превышают имена традиционные. Мало кто помнит, что имя *Денис,* например, происходит от названия древнегреческого бога виноделия, *Павел* в переводе с латыни означает *малый, Николай – победитель,* а *Дамдин* – с тибетского дословно переводится как *«имеющий шею лошади».* Имена эти для своих сыновей выбирают, скорее всего потому, что они благозвучны, хорошо сочетаются с отчествами, или в честь друга, дедушки, первой любви, наконец. Да и имена не иноязычные, с вполне прозрачно национальной семантикой и явной образностью, типа бурятских *Арсалан – лев, Жаргалма – радость* или русских имён славянского происхождения: *Владимир, Любовь* – дают их порой не руководствуясь семантикой, а по каким-нибудь другим причинам: популярность, лёгкость в произношении, воспоминание о дорогом человеке.

Правда, следует сразу оговориться, что чем ближе стоит по своему развитию то или иное общество к своему первобытному состоянию, тем больше вероятность того, что при имянаречении могут быть выбраны имена-прозвища. Это характерно для некоторых племён Африки, народов Крайнего Севера и т.п.

Итак, на дальнейших этапах развития общества имена стали даваться уже непосредственно при рождении ребёнка, и при выборе имени родители руководствовались совсем другими мотивами. В первую очередь такими, как:

- стремление уберечь своего ребёнка от влияния злых сил и получить для него покровительство добрых (так называемые охранные имена);

- стремление получить определённый статус в обществе. Один из ярких примеров – крещение представителей народов Сибири и присвоение им имён из христианского календаря; люди принимали новую религию порой из сугубо меркантильных соображений, оставаясь в душе шаманистами или буддистами. В Бурятии это стремление к более высокому социальному статусу в последнее время проявлялось на чисто бытовом уровне: русские имена давали детям в целях обеспечить им более комфортное существование (особенно это было актуально для жителей города), сейчас этот процесс идёт в обратном направлении – всё большую популярность обретают национальные имена;

- приверженность моде (здесь уместно вспомнить имена-неологизмы советского периода, когда появились многочисленные *Аэлиты, Владлены, Искры, Манифесты, Мэлсы, Рево, Электроны* и т.п., см. также выше пример с русификацией бурятского именника, который приостановился только в последнее время;

- называние своего ребёнка в честь кого-нибудь: родственника (обычно старшего), друга или известной исторической личности или персонажа художественного произведени (в последнем случае также может ощущаться влияние моды, когда девочек во всём мире стали называть *Наташами* после выхода на экране фильма «Война и мир»., мальчиков – *Юрами* – после знаменитого полёта 1961 г. или *Алёшами* – в честь персонажа популярной песни «Стоит над горою Алёша…»);

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- «красота» имени – благозвучность, сочетаемость с отчеством и фамилией, положительные смысловые ассоциации (об ассоциациях см. также ниже).

Теряют первичную мотивировку и топонимы. Так, например, до сих пор идут споры о мотивах возникновения названия *озера Байкал* и, например, *Белого озера* в г. Томске (чистая – белая вода, окружённое берёзами озеро и др.).

Таким образом, все имена постепенно утрачивают связь с породившими их апеллятивами, а значит и с первичными образами. Даже если в имени собственном сохраняется прозрачность семантики нарицательного – в любом случае превращение нарицательного в собственное обязательно будет сопровождаться полной или частичной редукцией первичной образности. При длительном употреблении имени происходит разрушение его образности, и сами мотивы его возникновения могут полностью забыться. В таком случае речь идёт о так называемой демотивации [см. 3. С. 235-241].

Более того, в случае утраты словом мотивированности, может произойти его ремотивация [см. 3. С. 197-213]. Классический пример проявления ремотивации в бурятском языке – «переименование» плохо владеющими русским языком бурятами магазина *«Военторг»* в более понятное и связанное с апеллятивом *баян (бур.) 'богатый' – «Баянторг».*

Но зато образность может впоследствии вновь возродиться уже в качестве вторичного – двупланового образа. Это происходит в том случае, если денотат имени является эмоционально значимым для говорящего. Так, для девушки, влюблённой в молодого человека по имени *Баир,* это имя может передавать множество вторичных образов – любовь, счастье, волнение, и опять возвращается образ радости. Такое явление особенно явно проявляется в поэтических произведениях – сочиняя стихи о Баире, девушка может назвать его «радостью».

Обычно выбор имени для ребёнка считается делом важным и ответственным, недаром один из первых вопросов, который задают родителям новорожденного: «Как назвали?..». Дело в том, что люди издревле верили – имя может оказывать влияние на судьбу человека, формирование его характера. И сейчас даже самый закоренелый скептик согласится с тем, что имя может оказывать влияние (прямое или опосредованное влиянием окружающих) на своего носителя, так как имя отождествляется с денотатом, через него человек осознаёт себя и общается с другими людьми, следовательно, и окружающие будут невольно воспринимать его через имя, перенося автоматически своё отношение к именно этому, конкретному «набору звуков» на его обладателя. Причинами возникновения такого отношения могут послужить следующие ассоциации:

1. Звуковые – слово может восприниматься почти как музыкальная фраза, здесь важны его ритмика, мелодичность, пластика. Каким твёрдым, например, кажется имя *Татьяна* – в нём чувствуется стержень (только форма *Танюша* эту твёрдость несколько сглаживает), бурятские имена *Содном, Тимур,* пожалуй, звучат немного напряжённо, имена *Максим, Дари* как будто замирают на высокой ноте, а *Дарима, Полина* звучат ровно и предполагают уравновешенность в характере.

2. Смысловые ассоциации, связанные со звуковой оболочкой имени. Чёткая ассоциация имён *Поля* – с образом простором русских пшеничных полей, *Григорий* – с горем (кстати, имя это издавна на Руси считалось не слишком счастливым).

3. Ассоциации с известными носителями этого имени: надолго потеряно для Европы имя *Адольф,* великих свершений ждут от *Александра,* имеющего многочисленных знаменитых тёзок, с иронией могут относиться к *Гене* – вспоминаю популярный советский мультфильм.

4. Лексико-семантическое значение основы имени, приобретшее уже вторую жизнь в виде вторичного образа – приведённые выше пример – радость родителей – долгожданный сын *Баяр,* чья-то *Надежда* на лучшее, *лучик – Туяна, солнышко – Нарана, Zedong (кит.) сочный Восток)* – имя Мао Цзэдуна.

На первый взгляд, ряд положений данной статьи могут показаться непривычными для строгой науки. Заранее опровергая возможные обвинения в антинаучности, определим их как гипотезы и попробуем проанализировать. В целом влияние на психику человека

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

факторов с 1-го по 4-й иерархически ослабевает именно в этой последовательности, от наиболее сильно воздействующих до почти незаметных, они и приведены. Дело в том, что первые из них действуют больше на подсознательном уровне, в последних доминирует влияние на сознание человека. Как известно, воздействие на подсознание, именно образность – первичная и вторичная, даёт в конечном счёте наибольшие результаты.

Объяснения же этим спорным фактам можно дать довольно простые. Приятное или неприятное для слуха и лёгкое или сложное для произношения имя *(Саша, Автандил);*, перенос на человека ассоциаций, связанных с определённым предметом и явлением действительности *(Акакий);* или же ассоциацией, связанной с каким-либо положительным или отрицательным героем *(Чингис);* сознательное восприятие дословного перевода значения имени *(Эрдэм (бур., монг.) – знание, Тамир (бур., монг.) – сила)* – всё это заставляет окружающих определённым образом относиться к человеку, ожидать, что он будет соответствовать своему имени, и, как следствие – невольное стремление носителя имени соответствовать ему или, напротив, яростно сопротивляться этому влиянию (недаром мальчики начинают в определённом возрасте бунтовать против своих уменьшительно-ласкательных, «не мужских» имён – *Шурик, Митя)* и строить свой характер вопреки сложившемуся стереотипу. Часто именно на этом влияние основываются характеристики носителя того или иного имени в популярных сейчас изданиях из серии «Как назвать ребёнка» - о *Фёдорах* часто пишут, что они упрямы и настойчивы. Вполне вероятно, что причиной могло послужить частое восприятие окружающими *Фёдора* как этакого увальня и простака, а ещё и редкое употребление этого кажущегося устаревшим имени привлекает внимание. И *Федя* с малых лет начинает учиться отстаивать своё «Я». Отсюда и упрямство, настойчивость и целеустремлённость. Конечно, всё это достаточно условно и индивидуально, но хотя это выходит за привычные рамки «научного», нам представляется, что обходить вниманием вопрос «кармы имени» нельзя, напротив, он требует более глубокого исследования, с привлечением данных других наук – психологии, социологии, истории и др.

Если бы имя было простым набором абстрактных звуков, меткой, ярлыком, как его толкует некоторые учёные, родители не подходили бы так серьёзно к выбору имени для своего новорожденного малыша. В любом случае, каковы бы ни были причины этого, имя играет важную роль в жизни человека.

Продолжая тему ассоциаций, уместно будет упомянуть, что представители монгольских народов, в том числе и буряты, издревле безоговорочно верили в существование «хүндэ нэрэ» – «тяжёлых имён», известны случаи, когда «хүндэ нэрэ» отрицательно сказывались на здоровье и судьбе ребёнка. Так, бурятские имена: *Тамир – сила,* оронимичное по происхождение – *Саян,* гидронимичное – *Амур* для физически слабых детей, *Эрдэм – знание* – для не наделённого особыми умственными способностями мальчика могли оказаться неподходящими, «тяжёлыми», «задавить» человека и стать причиной бедствий, болезней. А популярное до последнего времени имя *Чингис* утратило свою популярность, так как оно может не только вызвать ассоциативное отождествление его носителя с образом великого монгольского правителя – мудрого, справедливого и не всегда милосердного. Кстати, монголы никогда не использовали имя *Чингисхана* для наречения своих детей, и поражаются, как смело буряты делали это, монголы считают подобное почти святотатством. Сейчас верят, что на душу маленького *Чингиса* могут тяжким грузом лечь все те жестокости, которые творил великий завоеватель *Чингисхан,* и давать его своему сыну можно только с разрешения ламы. Вообще при имянаречении у бурят стало, как и в прошлом, обязательным обращение в дацан к ламе-астрологу, который и выбирает ребёнку имя или советует, какое из выбранных родителями имён наиболее предпочтительно. Ведь правильно подобранное имя, как считается, не только способно оберегать человека, но и помогает ему реализовать себя именно в той жизненной сфере, в которой он наиболее одарён.

И в заключении, хотелось бы сказать несколько слов об образности поэтонимов. Образ и имени в литературе вовсе не обязательно связан с его реальным значением, часто образность

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

проявляется в виде звуковых ассоциаций, навеваемых именем. Так, о неизвестном нам Саше в стихотворении студентки Бурятского госуниверситета говорится так: *«Саша – шорох листьев, Саша – шум прибоя, Саша – тихий шёпот в памяти моей...»*. Марина Цветаева в своём стихотворении «Имя твоё – птица в руке», по мнению многих исследователей, не называя его прямо, имеет в виду имя Блока. При произнесении этого краткого слова («Имя твоё – птица в руке») – возникает ассоциативный образ неуловимого мгновения: вот она птица – живая, лёгкая, но раскроешь ладони – улетит, этому вторит и строчки «Одно-единственное движенье губ», «Имя твоё – льдинка на языке». Образная палитра стихотворения чрезвычайно насыщенна – здесь и звон бубенца, и щёлканье курка, и топот копыт. Слово «Блок» – это и «мячик, пойманный на лету» и «камень, кинутый в тихий пруд».

Таким образом, ассоциативная звуковая образность может проявляться на почти подсознательном уровне: в ситуации наименования мы всегда имеем дело с перенесением по различного рода ассоциациям (метафорическим, метонимическим, по смежности, сходству и т.д.). Смысловые ассоциации могут возникать и под влиянием иностранных языков, особенно в условиях билингвизма – так, сейчас русскоговорящие родители-буряты, скорее всего, не решатся дать своему ребенку имена типа *Балда, Жаб* или *Буха*.

Таким образом, мы можем говорить о трёх этапах образности в имени собственном: яркой первичной образности на начальном этапе возникновения имени, затем – частичной или полной её утрате, нейтрализации, и, наконец, дальнейшем обретении именем собственным – в виде вторичного – ментального, ассоциативного метафорического образа, то есть образа как такового. Возникновение вторичного образа обусловлено чаще всего яркой эмоциональной значимостью денотатов (человека, географического объекта) для говорящего, который и создаёт эти сознательные или подсознательные образы.

Литература

1. Юрина Е. А. Образный строй языка. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005.
2. Юрина Е. А. Образная лексика русского языка. Часть I. Семантика. – Томск, 2008.
3. Блинова О. И. Мотивология и её аспекты. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007.
4. Денисова (Дашеева) В. В. Универсалии монгольских антропонимов. – Улан-Удэ, 2004.
5. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – М., «Наука», 1973.
6. Цветаева М. Стихотворения. – М., 1981.

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГРАНИЦ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ КОРЕЙСКОГО ЯЗЫКА

Жанчипова Д. Б.
Бурятский государственный университет

В корейском языке, как и в других языках алтайской семьи, широко представлена изобразительная лексика (называемая также ономатопоэтической, звукоподражательной, звукосимволической, образной, дескриптивной), которая является объектом исследований многих корейских и зарубежных ученых в связи с проблемами лингвистической типологии, психолингвистики, стилистики, фонологии, морфологии и т.д. Однако при этом некоторые базовые вопросы все еще остаются открытыми. К примеру, существует проблема выделения класса ономатопов, как самостоятельной части речи, не ясны критерии, определяющие принадлежность этому классу и т.п.

Изобразительная лексика корейского языка привлекает интересы исследователей по ряду следующих причин: ономатопоэтические слова являются практически единственным

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

лексическим слоем корейского языка, куда не проникла китайская лексика [1. С. 146], их многочисленность (насчитывается около 3000 корней), особый статус – занимает особое положение, как исключительный факт существования связи между языковой формой и содержанием, а также специфический инструмент выражения тонких чувств.

Термин «изобразительная лексика» объединяет все единицы исследуемого нами класса и используется многими отечественными исследователями. В корейском языке ему соответствует термин 상징어 *санъчжинъ-ô* , который переводится «символические слова», однако в корейско-русском словаре дан следующий перевод: «звукоподражательные (ономатопоэтические) и образные слова». Определения звукоподражательных и образных слов, которые называются, соответственно, 의서어 *ыйсонъ- ô* и 의태어 *ыйтхэ-ô*, находим в электронном толковом словаре корейского языка: первые – «слова, имитирующие звуки, которые издают люди, животные, различные предметы», вторые – «слова, изображающие облик, поведение людей, животных, предметов» [Haansoft dictionary, 2004]

Эти термины широко используются в корейских научных кругах, однако отношение ним неоднозначное. Рассматривая термин «символическая лексика», Ким Инхва [2. С. 34] отмечает, что символические слова обозначают лексику, базирующуюся на явлении звукового символизма, языкового явления, которое имеет место, когда звуковая форма слова и его значение находятся в тесной связи, а потому связь эта воспринимается как необходимая. Она бывает двух видов: изначальная (природная) и привычная. Называют их соответственно – «природная (существенная) мотивированность (необходимость)» и «привычная мотивированность». Лучший пример существенной мотивированности – звукоподражательные слова, имитирующие звуки живой и неживой природы. Связь между формой и содержанием таких слов очевидна, ведь значение звукоподражательных слов – звук, а само звукоподражательное слово – звук, более или менее точно имитирующий первоисточник.

Если ограничить звуковой символизм существенной мотивированностью, образные слова подлежат исключению, поскольку эти слова не отличаются от обычных слов в плане связи между звуковой формой и значением. Их языковое содержание – движение или состояние. Поэтому то, какими звуками они обозначаются – дело произвольное. Сравним звукоподражательное слово – 뻐꾹뻐꾹, *пôккук-пôккук* звукоподражание кукушке и образное слово 빈둥빈둥 *пиндунъ-пиндунъ* - образ бездельника. Они в корне отличаются друг от друга.

Символизм образных слов – понятие, скорее основанное на привычной мотивированности. Тот факт, что носитель языка без труда различает значение образных слов *пиндунъ-пиндунъ* и *пэндунъ-пэндунъ*, из которых второе отличается от первого лишь меньшей степенью проявления этого признака, объясняется тем, что он понимает особую связь между гласными *-и-* и *-э-*. Эта связь, сформированная в соответствии с внутренним противопоставлением системы гласных корейского языка, отличается от существенной мотивированности между формой слова и его содержанием.

Классы согласных и гласных слов, входящих в символическую лексику корейского языка имеют постоянную связь и определенную семантическую направленность: гласные противопоставляются как «маленький/большой», согласные – как «обычный/сильный/мощный». Эта связь, восходит к привычной мотивированности, формирующейся в процессе развития фонетической системы корейского языка. Следовательно, термин «символическая лексика» обозначает слова, формирующиеся в соответствии с привычной мотивированностью.

Однако в современном корейском языке существует достаточно много слов, не входящих в символическую лексику по семантическим признакам, но к которым можно применить «привычную необходимость». Это слова, коннотативное значение которых обусловлено разницей качества звуков.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Пример 1.

а) 빨갛다/뻘겋다 *ппалкатха/ппôлкôтха* ярко-красный / темно-красный

노랗다/누렇다*норатха /нурôтха* ярко-желтый / темно-желтый

б) 가맣다/까맣다 *каматха/ ккаматха* черный / иссиня-черный

뚱뚱하다/퉁퉁하다 *ттунътунъ-хата/ тхунътхунъ-хата* пухлый / толстый

в) 멋/맛 *мôс/мас* вкус(элегантность) / вкус (удовольствие)

늙다/ 낡다 *нылкта/ налкта* старый(о человеке)/ старый (о вещи)

В примере (а) коннотация обусловлена оппозицией «светлых» и «темных» гласных. Пример (б) – пары слов, противопоставляемых на основе чередования слабых, сильных и придыхательных согласных. Для обозначения усиления качества используется замена слабых согласных сильными или, реже, придыхательными. Пример (в) – пример чередования гласных. Оно практически соответствует оппозиции «светлых» и «темных» гласных, а по сути, является чередованием гласных нижнего и верхнего подъема.

Таким образом, мы наблюдаем несоответствие между объемом понятия «символическая лексика» и его фактическим содержанием. Если решать проблему путем включения слов, подобных словам из примера (1), символическая лексика как специфический класс перестанет существовать. Поэтому следует внести ограничения в понятие «символическая лексика».

Далее рассмотрим термин «звукоподражательные и образные слова». Им обозначают слова, имитирующие звуки природы, животных, людей, движение, состояние. Общее семантическое значение звукоподражательных и образных слов обусловили единство структуры и функций, именно этим объясняется тенденция к изучению их в единстве. Две составляющие этого термина объединяет понятие «звукоизобразительности», т.е. «свойство слова, заключающееся в наличии необходимой, существенной, повторяющейся и относительно устойчивой не-произвольной связи между фонемами (непроизводного) слова и полагаемым в основу номинации признаком объекта – денотата (мотивом)» [3. С. 22]. Но очень важное отличие звукоподражательных слов от образных слов - признак денотата, звуковой для звукоподражательных слов и незвуковой для образных слов. Это значит, что мы можем имитировать звуками речи предмет выражения первых, и не можем имитировать звуками речи предмет выражения вторых. Эти понятия не равноценны, а значит и термин, их обозначающий, несовершенен.

К тому же, есть и другая проблема. Проблема разграничения в некоторых случаях обычных слов и образных слов.

Пример 2.

а) 건물의 바닥이 매우 미끄럽다

Кôнмул-ый патак-и мэу миккырôпта.

Пол в здании очень скользкий.

б) 건물의 바닥이 미끌미끌하다.

Кôнмул-ый патак-и миккыл-миккыл-хада.

Пол в здании скользок (миккыл-миккыл).

Сказуемые в этих предложениях выражают состояние пола в здании, но сказуемое первого предложения не относится к образным словам. Определение образных слов, имитирующих состояние или движение, не содержит методики исключения обычных прилагательных и глаголов из списка образных слов, ведь все глаголы обозначают движение, а все прилагательные – состояние. Таким образом, термин «звукоподражательные и образные слова» не отражает в полной мере свойства лексики, являющейся ее языковым содержанием.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Мы рассмотрели термины «символическая лексика» и «звукоподражательные и образные слова». Оба термина без особых проблем используются в научных кругах, но при серьезном рассмотрении ни один из них не отражает в полной мере сущность лексического слоя, который они обозначают. Для решения этой проблемы удобнее выбрать один из существующих терминов, более точно и строго регламентировав понятие и признаки данной лексики.

Поскольку термин «звукоподражательная и образная лексика» не отражает в полной мере свойства обозначаемой лексики, мы будем использовать термин «символическая лексика», а при необходимости в качестве вспомогательного – термин «звукоподражательная и образная лексика».

Для более четкой регламентации понятия и термина необходимо проанализировать особенности исследуемой лексики, затем отобрать наиболее существенные, присущие только данной лексике, и определить установленные особенности в качестве критериев.

Особенности символической лексики.

Корейские исследователи выделяют следующие особенности символической лексики:

1. Некоторые качества фонемы определяют коннотативное значение слова.
2. Возможность процесса морфологического расширения .
3. Использование в форме редупликативов.
4. Образование спрягаемых форм с помощью аффиксов:-거리다, -대다, 이다, 하다, -업다(압다).
5. Непроизводные слова выполняют функцию наречия.
6. Используются в связанном виде (образуя словосочетания только с определенными словами).

Рассмотрим указанные особенности подробнее.

1. Некоторые качества фонемы определяют коннотативное значение слова. Это основная особенность символической лексики. Как было сказано ранее, в корейском языке чередование «темных» и «светлых» гласных приводит к дифференциации: «большой» / «маленький». А оппозиция «слабых», «сильных» и «придыхательных» согласных – к коннотации значений: «мягкий»/«сильный»/«мощный», соответственно. Следующие примеры – пары слов, смысловое различие которых основано на чередовании гласных.

Пример 3. Чередование гласных.

а) 방글방글/벙글벙글*панъкыл-панъкыл/пôнъкыл-пôнъкыл*

«приветливо/ ослепительно» улыбаться

б) 졸졸/줄줄/질질 *чол-чол / чул-чул/ чил-чил*

«непрерывно»(течь/ капать)/ «без запинки» читать

в) 뱅뱅/빙빙 *пэнъ-пэнъ/пинъ-пинъ*

«о вращении чего-то малого/ о вращении чего-то большого»,

г) 달달/들들 *тал-тал /тыл-тыл*

«основательно, чрезмерно / назойливо».

Пример 4.Чередование согласных.

а) 숙덕숙덕/쑥덕쑥덕 суктôк суктôк/ ссуктôк ссуктôк

«шу-шу» (о шепоте)

б) 질벅질벅/질퍽질퍽чилпôк-чилпôк/чилпхôк-чилпхôк

«грязно/слякотно»

в) 껑충껑충/껑충껑충 кôнъчжунъ-кôнъчжунъ/ ккôнъчхунъ ккôнъчхунъ

«подпрыгивая /большими прыжками»

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Все слова в этих примерах – примеры символических слов. Но имеется достаточно много пар слов, не входящих в символическую лексику, чье коннотативное значение основано на звуковом символизме (см. Пример 1).

С другой стороны, среди звукоподражательных слов есть такие, которых совершенно не коснулась дифференциация значений на основе фонетического чередования, да и другие особенности символической лексики им тоже не присущи.

Таким образом, звукосимволизм, являясь особенностью символической лексики, является необходимым, но недостаточным условием для определения принадлежности слова к символической лексике.

2. Возможность процесса морфологического расширения. Эта интересная особенность символических слов представлена следующими примерами.

Пример 5.

а) 빵→빠방 *ппанъ* → *ппапанъ* «звук удара по звонкому предмету → двойной удар», 후룩 →후루룩 *хурук*→ *хурурук* «звук всасывания, втягивания → более длительный, усиленный»

В примерах (а) часть элемента (слога) исходного слова повторяется и в результате получается расширенная форма.

б) 덜컥→ 덜커덕*тôлккок*→ *тôлккоток* «звук удара при столкновении»,

바삭→ 바스락 *пасак*→ *пасырак* «хруст». Здесь форма расширена путем добавления дополнительного слога, а именно -더 и -라.

Достаточно много символических слов участвуют в этом процессе, а для обычных слов такой способ морфологического расширения является непродуктивным. Однако не все слова исследуемой лексики включены в этот процесс. Например, к этому процессу не имеют отношения следующие слова.

Пример 6.

꾸벅 *ккупôк* «по-одному (дозировано)», 살금*салкым* «скрытно (тайно)», 무럭 *мурôк* «клубами», 빈들 *пиндыл* «лениво», 반짝 *панччак* «сверкая».

Таким образом, морфологическое расширение является важной особенностью символической лексики, но оно не может быть необходимым условием, регламентирующим эту лексику.

3. Использование в форме редупликативов. Это одна из важнейших особенностей символической лексики. Выделяют три типа корейских редупликативов: полные, вариативные и вставочные. Рассмотрим примеры полной редупликации корня.

Пример 7.

а) 아버지가 벙글벙글 웃으신다. *Апочжи-ка пôнъгыл-пôнъкыл усысинта.* «Папа широко улыбается».

б) 그는 살금살금 방에 들어갔다. *Кы-нын салкым-салкым панъе тырокасста.* «Он тихо прокрался в комнату».

Эта особенность характерна для всех символических слов. Но процессы редупликации свойственны не только символическим словам, другие слова также могут удваиваться.

Пример 8.

집집*чип-чип* «(каждый)дом», 오래오래 *орэ-орэ* «долго-долго»,하나하나 *хана-хана* «по-одному», 걸음걸음 *кôрым-кôрым* «шаг за шагом», 삼삼오오*сам-сам о-о* «по- трое-пятеро»

Следовательно, редупликация не может быть достаточным условием выделения символической лексики.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

4. Образование спрягаемых корней с помощью аффиксов:-거리다, -대다, 이다, 하다, -업다(압다)

Присоединение аффиксов и образование спрягаемых форм не может считаться особенностью символической лексики. Поскольку это характерно и для других лексических слоев. Но рассмотрим примеры.

Пример 9.

а) 태극기가 바람에 펄럭(펄럭) 거린다/댄다/인다/한다.

Тхэкыкки-ка параме пхôллôк-пхôллôк кôринта/ тэнта/ инта/ ханта

«Флаг развевается на ветру» (поллок-поллок)

б) 정원에는 새싹이 파릇파릇합니다.

Чôнъуôненын сэссаки пхарыс-пхарыс-хапнита

«В саду зеленеют молодые побеги».

Первые три из указанных аффиксов в основном присоединяются к словам, обозначающим движение, а –하다может присоединяться как к словам, обозначающим движение, так и к словам, обозначающим состояние. Последний аффикс – только к словам со значением состояния. При этом –거리다, 업다 чаще присоединяются к простым корням символических слов, а하다 - к редуплицированным формам. Но важно, что аффикс –거리다 присоединяется только к символическим корням, а в случае, если 하다 присоединяется к редуплицированным формам, то это редуплицированные формы символических слов. На этом основании процесс образования спрягаемых корней можно было бы признать особенностью символической лексики, но в ее составе есть и слова, которые совершенно не допускают присоединение этих аффиксов.

Пример 10.

무럭무럭 *мурôк- мурôк* «бурно, клубами»; 설레설레 *сôлле-сôлле* «качаться, колыхаться»; 송알송알*сонъал-сонъал* «сильно, обильно»; 옹기종기 *онъгичжонъги* «плотно, кучей»

Эти символические слова всегда используются только в форме редупликативов. Хотя их немного, существование их свидетельствует о рассматриваемой особенности (образование спрягаемых форм с помощью аффиксов) как недостаточной для использования в качестве критерия распознавания символических слов.

5. Возможность выполнять функцию наречия.

Эту особенность исследователи называют важным отличительным признаком символических слов. Действительно, в корейском языке, отличающемся небольшим количеством непроизводных наречий, использование символических слов только в качестве наречий может быть важной особенностью. Приведенные ниже примеры подтверждают возможность символических слов, по форме редупликативов, выступать в предложении в роли наречий.

Пример 11.

а) 눈이 부슬부슬 내린다. *Нуни пусыл-пусыл нэринта*. Снег сыплет крошками.

б) 그 아이는 항상 엄마를 졸졸 따라다닌다. *Кы аинын ханъсанъ ôмма-рыл чол-чол ттараганинта*. Тот ребенок всегда неотступно следует за мамой.

в) 우리 아기는 아장아장 걷는다. *Ури акинын ачанъ-ачанъ кôтнынта*. Наш малыш ходит ковыляя (ачан-ачан).

6. Употребление только в связанных сочетаниях.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

На эту особенность также указывают многие исследователи. Так, Ким Хонбоп [4. С. 196] утверждает, что по статистике символические слова чаще, чем другие слова употребляются в связанном виде.

Пример 12.

а) 깜짝 놀랐다 *ккамччак ноллатта* «вздрогнуть от удивления»

б) 부들부들 떨다 *пудыл-пудыл ттолта* «дрожать (пудыл-пудыл)»

Поскольку не все символические слова в одинаковой степени ограничены в сочетаниях с другими словами, а обычная лексика тоже демонстрирует такую тенденцию к ограниченности, эта особенность не может рассматриваться как необходимое условие.

Итак, мы рассмотрели все особенности символической лексики корейского языка. Чтобы определить объем понятия «символическая лексика», необходимо выбрать наиболее существенные моменты, которые могут быть критериями отделения символических слов от обычной лексики и, таким образом, уточнить это понятие.

Самой существенной особенностью символических слов является мотивированная связь между системой значений и системой фонем, но если ограничить понятие символической лексики только отношениями между значением и фонемой, то результатом явится увеличение, превышающее область данной лексики. А более точный термин в этом случае – термин «звукосимволическая лексика».

Другие важные черты символических слов корейского языка – расширение форм и редупликация. Конечно, эти явления имеют место и в обычной лексике, но, подчеркивая их важность при определении символической лексики, мы имеем в виду продуктивность процессов. Таким образом, если расширить понятие символичности с отношений «значение - звук» до отношений «содержание - языковая форма», в это понятие, безусловно, входит и «расширение форм», и редупликация.

В понятие «символизм» наряду с долготой звука (может изображать высоту и длину предмета), чередованием звуков (для обозначения разнообразия или изменения окраски), входят и редупликация (для изображения повторяющихся продолжительных действий, акцентирования), и морфологическое расширение (для обозначения продолжительности или количественных показателей действия). Таким образом, расширение аспектов значения соотносится и с увеличением разных форм. Но поскольку редупликации могут подвергаться все слова, участвующие в морфологическом расширении, то этот процесс можно исключить из критериев символической лексики.

Таким образом, символическая лексика корейского языка ограничивается областью слов, для которой характерны как звуковой символизм, так и символизм форм. В связи с этим термин *символическая лексика* (а не звукосимволическая) является наиболее точным и оправданным. Необходимым и достаточным условием отнесения слов к символической лексике корейского языка является единство следующих признаков: коннотация слов, обусловленная некоторыми качествами согласных и гласных, а также возможность использовать в форме редупликативов.

Литература

1. Ли Иксоп. Корейский язык. М., 2005.
2. Ким Инхва. Исследование звукосимволических слов современного корейского языка. Изд-во университета Ихва., 1995.
3. Воронин С. В. Основы фоносемантики. Л., 2006
4. Ким Хонбоп. Грамматические особенности символической лексики корейского языка // Записки научного общества «Наш язык», выпуск 1, 1994.
5. Холодович А. А. Очерк грамматики корейского языка. Л.,1954

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

СТРУКТУРЫ РАСЧЛЕНЁННОГО ИМЕНОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Келлер И. М.
Томский университет систем управления и радиоэлектроники

Все данности, существующие в мире и отражаемые в человеческом сознании, подразделяются на две предельно общие категории – объекты (вещи) и признаки. Будучи воспринятыми и осмысленными человеком, они получают именование в языке. Разграничение объектов и признаков является онтологической основой вычленения в языке двух обширных классов полнозначных слов – имён (объектных, вещных слов) и предикатов (признаковых слов). Первый класс определяется как класс существительных, второй (признаковый) включает глагол, прилагательное и наречие. Глагольный признак передаёт динамичность действия, признак, обозначаемый прилагательным или наречием, статичен. Причём наречие выражает «признак признака», или «вторичный признак».

Состояние есть «любое положение дел в объективной действительности, взятое безотносительно к его предыдущему существованию и последующему развитию, т.е. это всякое статичное бытие предмета, рассматриваемое в некоторый определённый момент» [1. С. 9]. То есть, состояние – это статический признак объекта. Состояния именуются, в первую очередь, в отношении человека. Они могут быть условно разделены на внешние (физические) и внутренние (чувства).

В английском языке существует ряд способов обозначения состояния. Способ именования состояния определяется, как и любое языковое выражение, когнитивными и прагматическими факторами.

Так как именование в целом является закономерным итогом познания, логично предположить, что оно отражает характер когнитивной активности, порождающей все остальные виды когнитивной деятельности [2. С. 30-31]. Способ номинации, таким образом, является рефлексией характера восприятия сущностей человеком. Результатом атомарного, раздельного восприятия сущности (в частности, состояния) выступает в языке её расчленённая номинация. Путём использования глагольно-именных аналитических конструкций становится возможным разделение значения целого между несколькими составляющими. При этом происходит распределение формальной и семантической нагрузки между элементами сочетаний. Такой способ номинации характерен, в частности, для именования состояний субъекта.

Поскольку репрезентантом статичных признаковых значений в языке выступает лексико-грамматический класс прилагательных, а временные характеристики состояния могут быть выражены при помощи глагола, базовой моделью расчленённого именования состояния в английском языке является **V – Adj**. Например:

(1)*He **had been asleep** only an hour, but he felt like the dead* [Brown (b), electron. resource].

В приведённом примере в качестве первого компонента структуры, образованной по модели **V – Adj**, выступает глагол-связка ***be***, второй представлен словом ***asleep***, принадлежащим к особому (периферийному) подклассу прилагательных в английском языке – слов состояния. К этой группе относятся также такие слова, как *awake*, *afraid*, *ablaze*, *sorry* и другие, характеризующиеся синкретизмом категориальной семантики, т.е. объединяющие в себе черты прилагательных и глаголов [3. С. 116]. Семантическим ядром сочетания является компонент ***asleep***, поскольку именно он обозначает характер состояния – в данном случае физического состояния человека. Глагол ***be***, обладающий бытийной семантикой, указывает лишь на факт нахождения субъекта в данном состоянии в определённый момент времени и выполняет роль формального центра сочетания, связывая обозначения субъекта и его состояния.

Данное состояние может быть названо одним словом – глаголом, значение которого соответствует семантике именного компонента сочетания, образованного по модели **V – Adj**:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

(1') *He* [had been sleeping] *only an hour, but he felt like the dead.*

В этом случае, однако, акцент делается не столько на состояние субъекта, сколько на то, чем он занимался до момента речи, т.к. основной функцией глагола является выражение действия как динамического признака объекта, тогда как статический признак, которым является, в частности, состояние, выражается в языке, как правило, именем прилагательным. Следовательно, способ именования в примере (1) отражает характер восприятия данной сущности субъектом (то, на что делается в восприятии акцент). Кроме того, этот тип номинации является показателем проявления в английском языке тенденции к аналитическому выражению языковых значений.

Характер номинации может также определяться контекстом употребления наименования:

(2)*Everybody* ***was asleep*** *or out or home for the weekend, and it was very, very quiet and depressing in the corridor* [4. С. 52].

Употребление структуры расчленённой номинации, образованной по модели **V – Adj**, позволяет в данном случае объединить несколько сочетаний с многофункциональным глаголом ***be***. При этом первое сочетание ***was asleep*** обозначает состояние субъектов, *was out* и *was home*, в которых глагол ***be*** опущен, – их местонахождение. Перечисление именных компонентов с повторяющимся союзом *or* вместе с повтором наречия *very* выполняет в анализируемом примере прагматическую функцию – придаёт выразительность описанию ситуации, усиливая значение прилагательных *quiet* и *depressing*, употребляемых автором для обозначения характера окружающей обстановки.

Структуры расчленённой номинации могут употребляться для обозначения не только внешнего, но и внутреннего состояния человека:

(3)*She* ***was sorry*** *that she had come to see him in his office* [5. С. 77].

Кроме того, расчленённое именование могут получать состояния не только человека, но и неодушевлённых объектов, как в предложении, приводимом ниже:

(4)*The apartment* ***was ablaze*** *and the insistent sound of loud fire bells crashed abruptly through the silence* [6].

Однако примеров расчленённой номинации состояния неодушевлённых объектов было выявлено незначительное количество, что объясняется, как представляется, тем, что свойство испытывать различные состояния характерно для живых существ.

Структуры расчленённого именования, образованные по модели **V – Adj**, могут передавать не только идею нахождения субъекта в каком-либо состоянии, но и изменения и сохранения этого состояния. Значение изменения состояния выражается сочетанием посредством семантики глагольного компонента. В этом случае позиция глагольного компонента заполняется полусвязочными глаголами, обладающими семантикой изменения состояния, к которым относятся *get*, *become*, *grow*, *turn*, *go*, *fall*, *come*, *make*.

(5) *This teacher that taught biology, Mr. Zambesi stuck his head out of this window in the academic building and told us to go back to the dorm and* ***get ready*** *for dinner* [4. С. 7].

В приведённом предложении структура расчленённой номинации, образованная по модели **V – Adj**, передаёт идею изменения состояния. Она включает глагол ***get***, обозначающий изменение состояния, и прилагательное ***ready***, называющее характер нового, изменённого состояния.

Тот же смысл может быть выражен при помощи однословной глагольной номинации (*prepare*), однако использование расчленённого наименования говорит о том, что акцент в восприятии делается на состояние, которого субъект достигнет в результате производимых им действий.

Значение изменения состояния может актуализироваться при помощи не только семантики глагольного компонента сочетания, но и грамматической формы адъективного:

(6) *She was watching her mother* ***grow angrier*** *by the moment and Vasili looked as though he were totally crazed* [7. С. 377].

Тот факт, что прилагательное ***angry*** находится в форме сравнительной степени, свидетельствует о том, что меняется не характер состояния субъекта, а степень его

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

проявления. Таким образом, в данном примере имеет место частный случай реализации рассматриваемой модели: **V – Adj$_{comparative}$**.

В ряде случаев именования изменения состояния позиция второго компонента сочетания, образованного по модели **V – Adj**, может заполняться не именем прилагательным, а причастием:

(7)*It puzzled him so much that it* ***became embedded*** *in his memory, and from time to time he still asks me, "Why did Grandpa call you Liza, Mom?"* [8. С. 135]

В данном случае глагольный компонент сочетания представлен глаголом ***become***, выражающим изменение состояния, а в роли второго компонента выступает Participle II ***embedded***. Данный факт, как представляется, свидетельствует о том, что характер изменённого состояния воспринимается как пассивный, т.е. новое состояние является причиной внешнего воздействия.

Значение сохранения состояния актуализируется сочетаниями, образованными по модели **V – Adj**, также при помощи семантики глагольного компонента. В этом случае позиция глагольного компонента заполняется полусвязочными глаголами, обладающими семантикой сохранения состояния, к которым относятся *remain*, *stay*, *keep*:

(8) *Langdon paced the frozen room to* ***keep warm*** [9].

В данном примере глагольный компонент ***keep*** обладает семантикой сохранения состояния в сочетании с адъективным компонентом, представленным прилагательным ***warm***, которое выражает характер внешнего, физического состояния субъекта.

Объекты и признаки представляют собой не абсолютные, а относительные категории (в данном случае термин «категория» используется в философском представлении мира), поскольку сущность, являющаяся признаком, может выступать в другом отношении как имеющая признаки, то есть как объект (например, dark night – deep darkness [of the night]) [10. С. 32]. Следовательно, состояние как статический признак объекта также может иметь собственные признаковые характеристики. Результатом атомарного, раздельного восприятия сущности и её признаков выступает в языке их расчленённая номинация. Поэтому при реализации модели **V – Adj** возможны вариации. Например:

(9) *He rubbed his hands together and said, "I* ***was getting very worried****, my dear."* [6].

Здесь модель расширяется за счёт ввода наречия ***very***, обозначающего степень проявления нового состояния субъекта. Таким образом, она принимает вид **V (– Adv) – Adj**.

(10) *He* ***was deathly afraid*** *that Vasili would never get out of jail* [7. С. 380].

В данном случае можно наблюдать расширение модели за счёт ввода наречия-интенсификатора ***deathly***, которое передаёт идею чрезвычайно высокой интенсивности испытываемого субъектом чувства страха, придавая номинации яркую эмоциональную окраску.

Кроме того, наречие в составе структуры расчленённого именования состояния может выражать качественную характеристику состояния, как в следующем примере:

(11) *Sophie wondered if maybe he* ***had fallen terminally ill*** *and had decided to attempt any ploy he could think of to get Sophie to visit him one last time* [11].

Если структуры, образованные по модели **V – Adj**, обозначают состояние, в котором находится субъект, расчленённо, то нерасчленённо состояние может именоваться при помощи глагола. В языке вычленяется особый подкласс глаголов – статические, или глаголы состояния: *sleep*, *love*, *like*, *fear*, *regret* и т.п. Использование говорящим данных глаголов в отличие от сочетаний, образованных по модели **V – Adj**, свидетельствует о целостном характере восприятия им именуемого состояния.

Состояние и его признаки, воспринятые раздельно, могут именоваться не только структурами, образованными по расширенной модели **V (– Adv) – Adj**, как в примерах (9), (10), (11). Если состояние получает однословную глагольную номинацию, то его признак, соответственно, обозначается при помощи наречия. Например:

(12) *He was a patron of the arts and* ***genuinely loved*** *the painters who could make the past come alive and remain eternal* [6].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Таким образом, ещё одной моделью расчленённой номинации состояния и его признака (признаков) в английском языке является **V – Adv**. Однако данная модель характеризуется наиболее высокой частотностью употребления при именовании не состояний, а действий и их признаков, поскольку лексико-грамматическому классу глаголов свойственно прежде всего значение действия как признака подвижного, реализующегося во времени.

Прилагательные и глаголы составляют первичный, синтаксически специализированный в признаковой функции уровень выражения категории признака. К нему на этом же основании (синтаксическая специализация в признаковой функции) можно отнести наречия, хотя они выражают «признак признака», или «вторичный признак». Однако, поскольку именно мир объектный играет роль первичного в человеческом восприятии, и философия естественного языка строится на субстанциональной основе, в языке получил развитие механизм субстантивной транспозиции признакового слова, который терминологически определяется как «конверсия» [10. С. 247]. Субстантивное (опредмеченное) выражение признака является результатом последовательного прохождения этапов его осмысления в человеческом сознании: вычленение (*green grass*, *green leaves*) – генерализация («зелёный» цвет) – перенос на другие объекты (*a green dress*, *green paper* и т.д.) – перенос значения (*green grapes* – «незрелый виноград»; *a green hand* – «новичок; неопытный человек») либо опредмечивание в номинации (*greenery* «зелень»).

В случае, когда семантическое наполнение слова остаётся неизменным, но меняется его грамматическая парадигма (оно переходит в другой лексико-грамматический класс), имеет место транспозитивная конверсия [10. С. 518]. К моделям чистой транспозиции относятся V → N (*talk* v – *talk* n) и N → V (*fish* n – *fish* v).

Таким образом, состояние, как и действие, может получать опредмеченное наименование при помощи имени существительного: *regret*, *fear* и т.п. Отглагольные существительные, образованные по конверсии и по способу аффиксации, выступают в роли именного компонента сочетаний, образованных по модели **V – N**, которые также могут служить в английском языке для расчленённого именования состояния. Например:

(13) *He stopped and Kitty* ***had a suspicion*** *that he had been about to say that it was not the first he had got out of* [5. С. 236].

В данном примере аналитическая структура, образованная по модели **V (– Art) – N**, представляет собой номинацию состояния, а именно чувства. Неопределённый артикль в этом случае выражает значение «какое-то, некоторое, определённое», и использование данного расчленённого наименования позволяет говорящему передать идею необъяснимости и неопределённой степени испытываемого им чувства.

Данное состояние может быть обозначено и простым глаголом:

(13') *He stopped and Kitty* [suspected] *that he had been about to say that it was not the first he had got out of.*

В данном случае однословная глагольная номинация является свидетельством того, что говорящий испытывает определённое, однозначное чувство.

Структурой расчленённой номинации может выражаться особая разновидность испытываемого чувства:

(14) *He* ***had*** *always* ***had a fond love*** *of architecture* [9].

В приведённом примере имеет место расчленённое именование чувства, испытываемого говорящим по отношению к объекту, и признака этого чувства, эксплицированного при помощи дальнейшего расширения модели за счёт ввода имени прилагательного: **V (– Art – Adj) – N**.

Таким образом, в соответствии с характером восприятия субъектом конкретного состояния – целостным либо атомарным – оно получает нерасчленённое (однословное) либо расчленённое (аналитическое) именование в языке. В качестве структур расчленённого именования состояния в английском языке выступают сочетания, образованные по моделям **V – Adj** и **V – N**. При этом первые, в зависимости от лексического наполнения, могут служить не только для номинации состояния, характерного для субъекта в определённый

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

момент/отрезок времени, но и для обозначения изменения и сохранения состояния. В случае, если субъектом воспринимается не только само состояние, но и отдельно – его признаки, они также именуются расчленённо. В этом случае имеет место либо расширение моделей **V – Adj** и **V – N** за счёт ввода дополнительных компонентов (наречий или прилагательных), либо расчленённая номинация по модели **V – Adv**. Выбор способа номинации определяется следующими факторами: 1) когнитивными (характером восприятия и осмысления состояния и его признаков); 2) прагматическими (коммуникативные задачи, интенции автора/говорящего); 3) собственно языковыми (влиянием аналитизма как типологической тенденции, характерной для английского языка).

Литература

1. Бегаева, О. Е. Основы формальной глагольной сочетаемости в модели Verb + Adj. (на материале английского языка) : автореф. дис. … канд. филол. наук / О. Е. Бегаева. – Барнаул, 2007. – 19 с.
2. Найссер У. Познание и реальность [Текст] / У. Найссер: пер. с англ. В. В. Лучкова / вступ. ст. и общ. ред. Б.М. Величковского. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
3. Козлова Л. А. Теоретическая грамматика английского языка (на англ. языке): учеб. пособие [Текст] / Л. А. Козлова. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005. – 249 с.
4. Salinger, J. D. The Catcher in the Rye [Text] / J. D. Salinger. – СПб.: Антология, 2004. – 256 с.
5. Maugham, W. S. The Painted Veil [Text] / W. S. Maugham. – 2-е изд. – М.: Менеджер, 1999. – 272 с.
6. Sheldon, S. If Tomorrow Comes [Электронный ресурс] / S. Sheldon. – 1985. – Режим доступа: http://hotmix.narod.ru/books_eng3/sheldon01.html.
7. Steel, D. Remembrance [Text] / D. Steel. – London: Sphere, 2007. – 477 p.
8. Clark, M. H. No Place Like Home [Text] / M. H. Clark. – London: Pocket Books, 2006. – 368 p.
9. Brown, D. (a). Angels and Demons [Электронный ресурс] / D. Brown. – 2000. – Режим доступа: http://hotmix.narod.ru/books_eng3/angels.html.
10. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики : учеб. пособие [Текст] / М.В. Никитин. – СПб.: Научный центр проблем диалога, 1996. – 760 с.
11. Brown, D. (b). The Da Vinci Code [Электронный ресурс] / D. Brown. – 2003. – Режим доступа: http://hotmix.narod.ru/books_eng3/davinci.html.

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «КОМПАНИЯ» И ЕГО АКТУАЛИЗАЦИЯ В РАМКАХ СЦЕНАРИЯ «КАРЬЕРА»

Мамина Т. В.
Томский государственный университет

С точки зрения когнитивного подхода, описание значения языковых единиц предполагает построение концептуального образа или концептуального представления носителя языка. Когнитивные модели можно описать посредством комплекса процедур над концептуальными конструктами, в которых аккумулируется знание человека о мире. При этом происходит актуализация тех или иных структур знания, вход в базовый фрейм или сценарий, который стоит за лексической единицей.

Специфика исследования сценарных структур обусловлена основными характеристиками данной модели организации концептуальной информации.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Во-первых, следует отметить особенность информации, сконцентрированной в сценарии. Сценарий – это упорядоченная последовательность действий, разворачивающихся в некотором пространственно-временном контексте и подчиненная некоторой цели. Сценарии определяют агентов действий, сами действия, сопряженные с достижением целей в определенных обстоятельствах. Сценарий состоит из слотов и требований, чем эти слоты могут быть заполнены. Иными словами, сценарий точно определяет роли, а также обязательные и факультативные действия. Для каждого из слотов имеются «значения по умолчанию», которые подразумеваются, если агенты, действия и объекты действий не определены для данного конкретного контекста. Во-вторых, иерархия основных компонентов сценария указывает на то, что сценарий – это организованная структура знаний, где часть подразумевает целое, а целое есть нечто большее, чем сумма его частей. Сценарий, адекватно описывающий некоторую ситуацию, позволяет предсказывать все обязательные компоненты и порождает у пользователя ожидания относительно факультативных компонентов, даже когда они не заданы [1. С. 56].

Еще одна характеристика сценариев состоит в том, что сценарии имеют строго упорядоченную структуру. Базируется ли сценарий лишь на одном-единственном событии или на серии повторяющихся событий, все равно считается, что он отражает структуру каждого события подобного рода, а не является специфичным для конкретного случая.

Можно сделать вывод, что структурными элементами рассматриваемого сценария «карьера» являются концепты и фреймы (сцены, этапы) с пересекающимися терминалами и слотами (действующие лица, действия, объекты действий), которые заполняются вполне определенным образом. Сцены связаны посредством причинных или случайных связей. Так как схема события есть структурированное целое, содержание каждого отдельного фрейма подчиняет содержание прочих фреймов.

Необходимо учитывать также, что концепт представляет собой динамическое явление, так как содержание концепта, а также его взаимосвязи с другими концептами зависят от изменений в массовом сознании, которые, в свою очередь, определяются изменениями в общественной жизни, сменой приоритетов и ценностей. В лексико-семантических, словообразовательных, фразеологических системах языков запечатлеваются ядерные, апробированные временем представления об окружающей действительности, тогда как в ассоциативно-дискурсивных реализациях – не только основные, но и сопутствующие, факультативные или новые знания об этих явлениях.

Динамичность концептов – составляющих сценария «карьера» и подвижность их ядерных и периферийных признаков обусловлены в первую очередь изменением действительности, социального устройства.

П. В. Малиновский в работе «Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом» называет настоящий период времени «веком командной работы и самопомощи», эпохой «постиндустриальной революции, которая связана с автоматизацией производства, возрастанием роли сервисных сфер экономики, информатизацией, широким использованием многофункциональных команд». Агент сценария «карьера» представляется неким транспрофессионалом, готовым к участию в совместно-творческой деятельности [2].

Таким образом, в концептосфере носителя русского языка формируется концепт, несущий информацию об особо организованном коллективе, команде, успешная работа в которой дает возможность человеку выстраивать собственный карьерный путь, реализовать карьерные устремления. Часть данной концептуальной информации вербализуется в единице «компания». Рассмотрим толкование данной лексической единицы, отраженное в толковом словаре русского языка МАС-2:

1. Общество, несколько человек, вместе проводящих время (Принять кого-н. в компанию. Хорошая к. Веселая к. Теплая к.); 2. Торговое или промышленное товарищество. (Торговый дом Петрова и К°.) [3. С. 73].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

В проанализированном материале – контекстных реализациях концепта «компания», объективированных в рамках Интернет-коммуникации – активно актуализируется признак, представленный в первом значении лексической единицы. Это признак отнесенности к определенному кругу (людей, коллег, друзей), сообществу.

Компания – это люди.

*Усердный труд, **преданность компании** и немножко везения – вот и всё, что мне понадобилось.*

Компания воспринимается как объединение людей, движущихся к определенной цели. Доказательством этому служит также концептуальная информация, заложенная в таком признаке агента сценария «карьера», как преданность компании, под которой понимается в первую очередь принятие корпоративной культуры и системы ценностей компании, отсутствие негативного отношения к компании в неформальном или формальном общении, присутствие командного духа и чувства гордости и причастности к общему важному делу.

*Думаю, что преданность напрямую зависит от вашей формулировки. Когда компанию можно считать «своей»? — Когда Вы в Совете или когда **Вас там любят**?*

*С одной стороны работа и зарплата. Это действительно продажа своего труда, как в магазине. А с другой стороны **есть отношения с начальником, с коллегами, просто с сотрудниками той же фирмы, с проектом, наконец**.*

На стремлении носителей русского языка к «олицетворению» компании (как места работы) указывает также выбор глаголов. Это, как правило, глаголы и глагольные формы, обозначающие действия, характерные для человека:

*Человек со стороны видит компанию такой, какой она хочет **себя представить.***

*Некоторые компании **предпочитают** фрилансеров штату постоянных сотрудников.*

*Есть ли компании, **заинтересованные** в молодых инженерах?*

Таким образом, в русской лингвокультуре ярко проявляется метонимический перенос признака одного объекта (компания – место работы) на другой (компания – люди) на основании схожих способов вербализации концептуальной информации. В данном случае особую значимость приобретает эмотивная, коннотативная информация, представляющая один из уровней концепта «компания».

Специфика данного концепта наиболее ярко проявляется при контрастивном исследовании. Сравним вербализацию концепта «Gesellschaft» (компания) в немецком языке. В немецком языке значение «торговое или промышленное товарищество» вербализуется лексической единицей «Gesellschaft» (eine Vereinigung von mehreren Personen, die zusammen ein wirtschaftliches Unternehmen führen [4. С. 406]). Также данная единица толкуется как «die Menschen, die beieinander sind, ein ganz bestimmter Kreis von Personen». Признак объединения людей объективируется также в идиоматических выражениях «jemandem Gesellschaft leisten», «zur Gesellschaft», эквивалентных русским выражениям «составить кому-либо компанию», «за компанию» соответственно. Однако, в данном случае мы имеем дело с явлением омонимии, а не многозначности слова (в русском языке – это два значения одной единицы).

Лексическая единица «Gesellschaft» в контексте карьерного роста, профессиональных устремлений употребляется носителями немецкого языка, как правило, для обозначения формы государственного регистрации того или иного юридического лица (н-р: Pallas GmbH, Die Gründung von Gesellschaftsunternehmen erfolgt aus einer Vielzahl von Anlässen. Die Vorteile von Gesellschaftsunternehmen liegen vor allem in ausgewogeneren Entscheidungen, da die Verantwortung von mehreren getragen wird, in der erweiterten Haftung und in der erhöhten Kapitalkraft.).

Наиболее частотной единицей для обозначения предприятия, фирмы является существительное «Unternehmen» (eine Firma, ein Betrieb). Представленная единица является субстантивированием глагола «unternehmen» (1. irgendwohin gehen oder fahren, un sich zu vergnügen. 2. etwas/nichts tun, um etwas zu verhindern, etwas (Negatives) zu tun) [4. С. 1042].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Eine Mehrheit der Deutschen bildet sich ihre Meinung über ***Unternehmen*** *auch anhand von deren gesellschaftlichem Engagement.*

Die Pensionswerke der ***Dax-Unternehmen*** *verkraften die Finanzkrise besser als erwartet.*

Die Banken geizen mit Krediten, die Investoren fordern satte Aufschläge: ***Unternehmen*** *haben derzeit Probleme, sich zu refinanzieren.*

Таким образом, в рамках немецкой лингвокультуры наиболее ярко актуализируется признак целенаправленности действия, движения в определенном направлении, которые заложены в семантике глагола «unternehmen». Данный признак находит свое отражение в рамках немецкого сценария «Karriere», в то время как для представителей русского языкового коллектива доминирующим признаком концепта «компания» выступает наличие комфортного окружения, дружеских отношений в коллективе, что является залогом успешной реализации карьерной стратегии.

Personalentwicklung im Unternehmen *hat grundsätzlich die Aufgabe, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter so zu entwickeln und zu unterstützen, dass die Wettbewerbsfähigkeit* ***des Unternehmens*** *langfristig gesichert wird und die Arbeitsmarktfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erhalten wird.*

При анализе концепта «компания» следует обратиться к вербализованным ассоциативным связям, которые отражают представления носителей данной культуры о характере явления. Рассмотрим контекстные предикативные конструкции, раскрывающие признаки концепта «компания»:

Уже успел поработать ***в крупных компаниях*** *предоставляющих услуги связи.*

Где мне лучше всего начать получать проф. опыт, если я хочу в будущем занимать высокооплачиваемую позицию ***в зарубежных крупных компаниях.***

Потому что люди на вопросы от друзей и знакомых о месте работы могут с гордостью отвечать, что работают ***в успешной и известной компании.***

Что касается обучения и развития, то для ***большинства крупных компаний*** *это сейчас является нормой.*

До получения MBA мне остается год, после чего планирую пройти стажировку в одной ***из крупных немецких компаний****.*

И любая ***прогрессивная*** *и рыночноориентированная* ***компания*** *вправе ожидать от своих сотрудников соответствия темпам собственного развития.*

Как показывают приведенные примеры, привлекательность потенциального места работы (в данном случае компании) для агента сценария «карьера» обусловлена, в первую очередь, статусом работодателя. Таким образом, агент сценария ориентирован на статусность компании (размер, достижения, известность, территориальная отнесенность), что является его облигаторным признаком.

Помимо признаков, актуализирующихся на первоначальном этапе выстраивания карьерной траектории – этапе поиска, выбора и приема на работу – в русской лингвокультуре активно вербализуются признаки концепта «компания», объясняющие ее внутреннее устройство и закономерности. Это, в первую очередь, признаки закрытости (автономности) и иерархичности. Автономность, некоторая закрытость выражается в частотном использовании лексики, акцентирующей оппозицию «снаружи/изнутри», семантику «своего круга», причем, понимание внутренней культуры компании и органичное вхождение в нее является для агента основополагающим фактором в реализации карьерной стратегии.

Руководство «Кристалл Сервис» считает, что к управлению компанией должны ***быть причастны люди****, живущие ее интересами, знающие* ***ее изнутри****.*

В сегодняшних условиях нехватки профессиональных кадров ***на внешнем рынке*** *труда «выращивание» собственных* ***внутри компании*** *особенно актуально.*

С одной стороны, чем больше времени проведет кандидат в компании, ***увидит ее изнутри****, тем больше вероятность, что он захочет здесь работать.*

Человек со стороны видит компанию такой, какой она хочет ***себя представить.***

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Такой признак, как иерархичность, вербализуется посредством единиц, отражающих поэтапность, ступенчатость развития, отдельные фазы и стадии того или иного процесса, глаголы и глагольные формы с семантикой прогрессивного становления и актуализацией временной протяженности.

*Проходя все **этапы развития и обучения внутри компании**, экспансионисты легко адаптируются к повышению в должности.*

*Поэтому многие соискатели уже **на стадии** собеседования активно интересуются вопросом о возможности карьерного роста внутри компании.*

***«Выращивание»** собственных сотрудников внутри компании особенно актуально.*

***На этапе поиска и найма** важны все аспекты общения эйчара и кандидата.*

Из проанализированного материала можно сделать вывод, что концепты-составляющие структуры лингвокультурного сценария «карьера» динамичны, что обусловлено изменениями действительности и ее осмысления представителем языкового коллектива. Таким образом, уже имеющиеся в концептосфере народа концепты «прирастают» новыми ядерными и периферийными признаками. Одним из таких признаков концепта «компания» выступает признак объединения людей, сплоченных командным духом, корпоративной культурой, формальной и неформальной коммуникацией. Данная концептуальная информация формируется посредством метонимического переноса признаков одного объекта на другой. Соответственно, в рамках сценария «карьера» доминирует признак комфортного окружения, дружеских отношений в коллективе.

Данные признаки не находят отражения в немецкой лингвокультуре, где единица «Gesellschaft», эквивалентная русской «компания», употребляется, как правило, для обозначения формы государственной регистрации учреждения или входит в его название. Наиболее частотна в контексте карьерных устремлений единица «Unternehmen», образованная путем субстантивирования глагола, что подчеркивает актуальный для представителей немецкого языкового сообщества признак целенаправленности действия, движения в определенном направлении, которые заложены в семантике глагола «unternehmen».

В русской лингвокультуре активно вербализуется концептуальная информация, связанная со внутренним устройством, иерархией и автономностью компании, по средством единиц, отражающих поэтапность, ступенчатость развития, фазы и стадии процесса. Облигаторным признаком концепта «компания» является статусность, на которую ориентирован агент сценария «карьера».

Литература

1. Лурье С. В. Современная психологическая и когнитивная антропологии и культурная психология (1980 – 2000 гг.) – М.: Академический Проект, 2005. – 624 с.

2. Малиновский П. В. Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом [Электронный ресурс]. – copyright. – 2004. – Режим доступа: http://www.shkp.ru/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1

3. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – Т. 2. К–О. – 736 с.

4. Götz D. Langenacheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache für alle, die Deutsch lernen. Berlin, 2002. – 1217 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ХОДЬБА И БЕГ В ОБРАЗНОМ ОТРАЖЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ)

Надеина Л. В.
Томский государственный университет

По мнению А. Д. Кошелева, выражение «'твердая поверхность' имеет терминологическое значение – 'поверхность, при опоре на которую предмет движется устойчиво, не проваливается благодаря ее противодействию'» [1. С. 46].

Твердая поверхность (земля) является естественным пространством обитания человека. Наиболее разнообразно представленное в диалектной языковой картине мира перемещение по твердой поверхности, являясь передвижением препятствуемым в силу возникновения на пути перемещающегося или перемещаемого предмета разного рода помех, прежде всего связано в языковом сознании с двумя базовыми образами – ходьбой (образ связан с тем, что человек, передвигаясь на ногах, переставляет их так, что в каждый момент он опирается по крайней мере на одну из них) и бегом (при таком виде движения субъект в некоторые моменты перемещения может ни на что не опираться).

На основе актуализации данных аспектов смысла сферы-источника формируется метафорическая модель «Медленное перемещение по твердой поверхности – неинтенсивный или деструктивный процесс». Выделим те компоненты значения, которые принимают участие в механизме метафоризации в качестве основы переноса. Таковыми являются «субъект», «среда», «способ», «скорость» и «интенсивность». На основе актуализации смысла «медленное перемещение» создается семантика неинтенсивного физического действия, формируя *подмодель «Медленное движение – неинтенсивный процесс»*.

В данную модель включены глаголы медленного темпа движения: ***кандыбать*** **ИЗ** *«идти прихрамывая или с трудом»* → **РЗ** *«медленно что-либо делать»* (Ворон.), ***телепаться*** **ИЗ** *«медленно, обессилено идти»* (Робишь, робишь на поле, домой потом еле телепашься) → **РЗ** *«делать что-либо очень медленно»* (Уж больно он телепаться-то любит) (Прибайкал.). Причиной метафорически осмысляемого малоинтенсивного движения выступают разные ситуации: общая усталость организма, переутомление, а также неспособность перемещаться в нормальном темпе из-за повреждения «средств передвижения» (ног у человека или передних (задних) конечностей у животного). Через данные признаки метафорически интерпретируются действия (медленные, малоинтенсивные, вялые) и состояние человека (неактивное, неэнергичное, что является показателем физического нездоровья).

Варианты развития модели связаны с различием смысловых сфер, которые моделируются через призму образа неинтенсивного движения. Медленное перемещение в физической среде служит сферой-источником образного осмысления физиологической сферы, при этом формируется *подмодель «Медленное перемещение – деструктивный физиологический процесс»*. В качестве примера рассматриваются диалектные глагольные лексемы, типа ***каршить***: **ИЗ** *«идти медленно, вяло, плестись»* → **РЗ** *«дышать (с трудом)»* (Мамка-то глянь, чуть каршит) (Пск.), ***ископытиться***: **ИЗ** *«идти медленно, прихрамывая, повредив ногу у щиколотки (о животных, обычно о лошади)»* (Лошадь, когда наступит себе, дак ископытилась говорят) → **РЗ** *«разболеться, расхвораться»* (Арх.).

Подмодель «Затрудненное, медленное перемещение – трудное течение жизни» создается на основе актуализации в сфере-источнике компонентов «медленное движение», «препятствие» и состояние субъекта «с трудом» – ***ковылять***: **ИЗ** *«идти медленно, сгорбившись»* → **РЗ** *«жить кое-как, с трудом»* (Вят.) и ***барлять***: **ИЗ** *«медленно, с трудом передвигаться, ковылять»* (Папашка мой родной там похоронен, он был сильный еще, барлял понемножечку, барлять – ходить понемножечку) → **РЗ** *«с трудом справляться с нуждой, перебиваться»* (Старуха, будем как-нибудь барлять) (Пск.).

Субъект совершает малоинтенсивные движения в силу возникших на его пути препятствий, которые не обязательно представляют материальный объект или предмет, а

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

могут выступать как явление или состояние. Препятствия преграждают свободное передвижение вперед и затрудняют успешное продвижение к намеченной цели – пункту назначения. Метафора устанавливает отношения подобия между медленным движением субъекта (чаще всего человека пожилого, немощного) и какими-либо процессами, относящимися к области социальной сущности человека.

При сочетании актуализации смыслов медленного перемещения и аспектов направленности движения формируется *подмодель «Медленно, с трудом передвигаясь, достигать конечной точки движения – достигать результата, преодолевая трудности»*. В данном случае наблюдается взаимодействие ориентационной метафорической модели и модели образного отражения способа перемещения.

В исходных значениях диалектных глаголов ***дочкаться*** **ИЗ** *«дойти куда-либо с усилием»* → **РЗ** *«добиться, достичь чего-либо с трудом»* (Нижегор.) и ***дохрять*** **ИЗ** *«с трудом дойти куда-нибудь»* (Насилу дохрял до тебя) → **РЗ** *«с трудом добиться чего-либо, достать что-либо домогательством»* (Влад.) актуализирована также сема «с трудом». Приставка *до-* вносит значение – «довести действие до результата, завершения». Субъекту, совершающему перемещение по твердой поверхности, несмотря на помехи и препятствия, сделав над собой усилия, удается достичь цели, добравшись до желаемого объекта. Подобного рода движение метафорически интерпретируется как способность человека, преодолевая трудности, добиваться чего-либо.

Медленное перемещение по твердой поверхности может быть мотивировано не физической ущербностью субъекта, не наличием препятствий на пути, но причиной такого движения может быть особая **цель** – двигаться медленно, не спеша, для отдыха. Такое движение человеком воспринимается как приятное, доставляющее удовольствие, являющееся формой отдыха. Данная комбинация признаков движения получает своеобразное преломление в системе метафорических образов.

Влияние фактора целеполагания субъекта при движении проявляется в выделении особой группы глаголов пешего перемещения, обозначающих движение для отдыха, прогулки: ***гулять*** **ИЗ** *«ходить не спеша на свежем воздухе»* (Верш.); ***гулять*** **ИЗ** *«ходить, не торопясь, для отдыха, удовольствия»* (Пск.); ***гулять*** **ИЗ** *«прохаживаться по улице»* (Новосиб.); ***погулять*** **ИЗ** *«походить не спеша на свежем воздухе»* (Сиб.); ***запогуливать*** **ИЗ** *«начать ходить, прогуливаясь»* (Арх.); ***бегать*** **ИЗ** *«гулять»* (Новосиб.); ***разгуливаться*** **ИЗ** *«гулять, прогуливаться»* (Урал.); ***перехаживать*** **ИЗ** *«ходить, прохаживаться»* (Карел.); ***вихриться*** **ИЗ** *«гулять»* (Одес.) и др.

Данный тип движения является базой метафорической интерпретации действий, поступков, поведения человека. Именно компоненты «для отдыха», «удовольствия» становятся основой образного переосмысления в таких переносах. На основе актуализации данных смыслов формируются две модели, одна из которых связана с образным осмыслением семантики отдыха, другая – с выдвижением на первый план смысла «для удовольствия». Объединяет модели отрицательная оценочность, сопровождающая дескриптивный компонент результативного значения. Метафорические значения, сформированные на основе переосмысления семантики «гулять», «отдыхать», характеризуют поведение и поступки человека, порицаемые в народной культуре. Формируется метафорическая модель «Гулять – совершать асоциальные поступки», в рамках которой выделяется ряд частных подмоделей, например, *метафорическая подмодель «Гулять – бездельничать»*.

В исходном типе движения ***гулять*** **ИЗ** *«прохаживаться по улице»* → **РЗ** *«бездельничать»* (Он ничо не делает, токо гуляет) (Новосиб), ***погулять*** **ИЗ** *«походить не спеша на свежем воздухе»* (Пойдем погуляем) → **РЗ** *«провести время в развлечениях»* (Раньше погулять, так штраф получишь) (Сиб.) и ***гулять*** **ИЗ** *«ходить не спеша на свежем воздухе»* (Девки гуляли, ходили, но не пили, никогда) → **РЗ** *«проводить время в развлечениях, бездельничать»* (Он гуляет, не работает) (Верш.) на первый план выходит смысл получения удовольствия, связанный с праздностью, отдыхом, бездельем. Возникает противопоставление двух

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

состояний: гулять – работать. «Гулять» – иметь свободное время, иметь возможность заниматься тем, чем человек желает. «Работать» – быть занятым каким-либо делом, и это дело лишает человека свободы распоряжаться своим временем. «Гулять» – свобода, «работать» – несвобода. Слишком много свободы, незанятость делом в представлениях диалектоносителей связывается прежде всего с праздностью, ничегонеделаньем. Отсюда отрицательная оценка, поскольку человеку свойственно стремление к детерменированности и всегда есть приоритет труда над бездельем.

В рамках метафорической модели «Гулять – вести разгульный образ жизни» смыслы *гулять* – «отдыхать», «для удовольствия» – связаны с образом запретного удовольствия. Глаголы со значением *«гулять»* служат основой метафорической характеристики кутежа, измен и т.д.

Описывая русские глаголы пешего перемещения *гулять* (и *загулять*, где основным значением префикса *за-* признается «начало действия»), И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев говорят о том, что понимание данных глаголов зачастую связывается со стереотипным представлением о русском национальном характере. Здесь возможно все: «тут и самозабвение, и отсутствие границ, и какая-то отчаянность. Это безудержное веселье, переходящее в бездонную тоску. Буйство, в котором проскальзывает желание от чего-то убежать. Может быть, от себя? Это что-то имеющее отношение к столь важным для русской культуры идеям *воли* и *простора*» [2. С. 282].

В исходных значениях глаголов ***гулять*** **ИЗ** *«ходить не торопясь, для отдыха, удовольствия»* (Ходить гулять на улицы) → **РЗ** *«изменять жене (мужу)»* (Они записавши, жили, а теперь он загулял, и по сих пор гуляет) (Пск.) и ***запогуливать*** **ИЗ** *«начать ходить, прогуливаясь»* (С кормы на нос он по кораблю да запогуливал) → **РЗ** *«начать кутить, вести разгульный образ жизни; начать выпивать»* (Арх.) на первый план выступают ощущения праздности и удовольствия, которые человек получает в результате совершения пешей прогулки. В результативных значениях данные ощущения метафорически осмысляются как получения удовольствий от других действий, таких, например, как начать пить. Среди русских глаголов, связанных с пешим перемещением, самым семантически богатым является глагол *гулять*. Разные значения этого глагола объединяются идеей свободы выбора, отсутствия стеснений, возможности свободно следовать своим желаниям.

В исходных значениях следующих глаголов при метафорическом переносе актуализируются такие компоненты, как «ненаправленность», «отсутствие целеполагания»: ***болтаться***: **ИЗ** *«ходить, бродить»* (Ходили, болтались, а ягод все нет) → **РЗ** *«вести разгульную жизнь»* (С каждым болтается, никто ее замуж не берет) (Пск.) и ***блыкаться***: **ИЗ** *«ходить, бродить»* (Да я там по всему городу блыкался, все видел) → **РЗ** *«путаться, гулять с кем-нибудь»* (Мамка начала блыкаться с дворником, крёсна прогнала её, меня в приют) (Пск.). Компоненты «ненаправленность» и «отсутствие целеполагания» при характеристике данного перемещения являются сферой-источником для метафорической интерпретации поведения и поступков человека. Человек предстает не имеющим каких-либо ориентиров в жизни, привязанностей, идеалов, нравственного стержня и оценивается носителями народного сознания негативно.

С актуализацией оценочных импликаций положительного полюса связано формирование другой метафорической модели «Гулять – улучшать физиологическое состояние». Метафорическое значение основывается на исходном значении глагола ***разгуливаться*** *«гулять, прогуливаться»* (Вот раз вздумалось петуху пойти в лес – разгуляться, а лисица уж давно его стережет; спряталась за куст и поджидает, скоро ли петух подойдет) – *«оправиться от болезни»* (Маненько я сейчас разгулялась, отпустило меня) (Урал.). Наличие такого переноса свидетельствует о том, что исходная семантика может связываться с образом оздоровления, улучшения физиологического состояния.

Метафорический перенос в следующей модели «Ходить с места на место – менять социальный статус» связан в большей степени со значением приставки *пере-*, которая определяется как «перемещение с места на место», «перемещение через пространство».

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Общий признак диалектного глагола ***перехаживать*** **ИЗ** *«ходить, прохаживаться»* (Не буду сейчас петь: вон народ перехаживает, скажут, пьяная бабка) → **РЗ** *«неоднократно менять место работы, род занятий»* (Перво в гослов ловили, потом в совхоз перешли, теперь опять в гослов, так и перехаживают) (Карел.), делающий возможным соотнесение физического действия и действия социальной сферы деятельности человека, – это частая смена местонахождение субъекта в пространстве. В данном примере можно наблюдать, как в метафорическом значении реализуется этическая оценка. Это характеристика деятельности человека по признакам эффективности-неэффективности его в роли работника. Частая смена видов деятельности оценивается отрицательно, как несоответствующая норме, так как любая работа требует постоянства, поскольку необходима наработка определенных навыков и умений, необходимо приобретение опыта.

Образ медленного передвижения, как видим, имплицирует разнообразные признаки, что проявляется в различной направленности метафорических переносов. Однако в целом медленное перемещение в пространстве в системе метафорических переосмыслений оказывается противопоставленным быстрому передвижению по твердой поверхности – быстрой ходьбе и бегу.

Образ быстрого передвижения – ходьбы человека, включающий яркие отличительные признаки «скорость», «размер шагов» и «частота шагов» лежит в основе метафорического осмысления атмосферных осадков. Реализуется метафорическая модель «Идти, делая мелкие, частые шаги – выпадать осадкам». В качестве иллюстрации представлены глаголы, называющие такое передвижение по твердой поверхности, когда субъект, совершая перемещение, делает быстрые мелкие, частые шаги. Такой тип движения связан с образом быстрого перемещения – ***семерить***: **ИЗ** *«быстро идти, делая мелкие шаги, семенить»* (Че же вон Панин ходит как дробилка … идет, семерит ногами) → **РЗ** *«моросить (о дожде)»* (Дожжик есь частый, а есь мелкий. Семерит какой меленький) (Ряз.), ***засемерить***: **ИЗ** *«пойти, быстро перебирая ногами и делая мелкие шаги»* (Частая походка…у, пошло засемерила) → **РЗ** *«начать моросить»* (И дождик все семерит … у-у засыпал, засемерил) (Ряз.); ***приурезать***: **ИЗ** *«пойти очень быстро, делая мелкие шаги»* (Я так приурезал, дак живо дошел до стану-ту) → **РЗ** *«хлынуть (о дожде)»* (Дожь-от как приурежет) (Ср.Урал).

В исходных значениях данных диалектных глаголов оказались актуализированы семы «повышенная интенсивность действия» и «частота выполняемых движений». В процессе метафоризации выделяется семантическая сфера «физический мир», которая соотносится с семантической сферой движения. Метафорический перенос осуществляется на основе сходства способа передвижения по твердой поверхности (быстро перебирать ногами, делая мелкие, частые шаги) и стремительным падением частиц жидкости (мелко и часто), обычно с большой высоты.

Существенным отличительным признаком бега по сравнению с ходьбой является то, что вместо двойной опоры при ходьбе здесь появляется «фаза свободного полета» – прыжок, который продолжается тем дольше, чем выше скорость бега [1. С. 51]. Вместе с тем, характеризуя значения глаголов *бегать* и *бежать*, некоторые исследователи (В. Г. Гак, С. И. Ожегов) в качестве релевантного семантического признака отмечают указание на большую, чем при ходьбе, **скорость передвижения**. Как показывают наблюдения, основой метафорообразования становятся компоненты «скорость» в сочетании с компонентом «целенаправленность». На основе актуализации этих смыслов формируется метафорическая модель «Быстрое целенаправленное передвижение бегом – целенаправленное социальное действие, поступок».

Быстрое приближение к конечному пункту движения метафорически осмысляется как достижение поставленной цели, исполнение задуманного, решение запланированного: ***гнаться***: **ИЗ** *«преследовать кого-либо, что-либо, бежать за кем-либо, чем-либо, с целью настичь»* → **РЗ** *«стремиться к чему-л, добиваться чего-л»* (Скоро на пензию пойду, не гонись за стажем) (Верш.); ***гониться***: **ИЗ** *«гнаться, следовать за кем-нибудь, преследовать»* (Девка молода пошла за реку, он и гонился, пьяный да) → **РЗ** *«следовать чьему-л. примеру,*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

равняться на кого-н.» (Где-ка люди спят, а мы скоро пахать, потом за ними стали гониться) (Карел.).

В рамках общей модели выделяется *подмодель «Быстро целенаправленно передвигаться – добиваться чьего-либо расположения».* Дополнительную сему «направление к достижению цели» имеют такие глаголы, как ***бегивать***: **ИЗ** *«бегать за кем-либо»* (С оружием бегивал за ней) → **РЗ** «*ухаживать, добиваясь чьего-л. расположения*» (Я уж не бегивала за мужиками) (Арх.); ***гоняться***: **ИЗ** *«бегать за кем-либо, чем-либо, пытаясь поймать»* (Я гонюсь за имя [мухами], но все равно) → **РЗ** «*ухаживать, добиваться любви*» (А девки щас за_парнями гонятся. А за одного парня девки дерутся) (Верш.); ***гонить***: **ИЗ** *«бежать вслед за кем-либо, преследовать кого-либо»* (Гонили двух быков, никоторого настичти не могли) → **РЗ** *«ухаживать за женщиной»* (Якут.); ***турять***: **ИЗ** *«гоняться, бегать за кем-либо»* (За бабами туряла [свинья], бабы от нее бегали) → **РЗ** «*ухаживать*» (Ведь мать-то еще молодая, из годов не_вышла, она сама за мужиками туряет) (Ряз.); ***гонять***: **ИЗ** *«бегать за кем-нибудь, преследовать кого-нибудь, стараясь настичь, поймать»* (Баба с ухватом мужика гоняла, в колодец загнала) → **РЗ** *«настойчиво добиваться чьего-либо расположения, ухаживать за кем-нибудь»* (Наша учителка за моим братом гоняла, гулять с ним хотела) (Пск.).

Глаголы вышеназванного ряда обозначают ситуацию следования одного субъекта за другим. В исходных значениях данных глагольных лексем актуализирована сема преследования, которая вкупе с дополнительными семами «быстро, стремительно», «с целью догнать, достичь, обладать», дает основу для метафорического переноса, когда по образу физических действий человека моделируются процессы, относящиеся к сфере любовных (интимных) отношений.

Метафорическая модель «Быстро, стремительно передвигаться – находиться в нестабильном эмоциональном состоянии». Как было сказано выше, бег отличается от ходьбы не скоростью перемещения (ср. *быстро идти* и *бежать на месте*), а способом движения: при беге есть фаза, когда субъект не касается земли, находится как бы в полете, при ходьбе же в каждый момент у субъекта есть точка опоры, соприкосновения с поверхностью. Но в языковом сознании эти два типа движения различаются скоростью, когда за движением «идти» закреплена нормальная, средняя скорость, а за движением «бежать» – высокая.

Целостный образ быстрого передвижения животных, страдающих от укусов, лежит в основе метафорического образа неспокойного тревожного поведения человека, находящегося в нестабильном эмоциональном состоянии: ***бузыкать***: **ИЗ** *«страдая от жары и насекомых, бегать задрав хвост (о рогатом скоте)»* → **РЗ** *«суетиться, метаться; тревожиться, волноваться»* (Яросл.), ***бзыкать***: **ИЗ** *«обезумев от сильной жары и укусов оводов, бежать (о рогатом скоте)»* (В мае месяце скотина от как бзыкает, ее овод кусает) → **РЗ** *«дуться, сердиться (о человеке)»* (Чего бзычишься?! Строка напала?) (Ср. Урал.). ***рынуться***: **ИЗ** *«стремительно броситься, ринуться»* (Куды-то он рынулся от нас) – **РЗ** *«обрушиться на кого-нибудь с бранью, упреками»* (Арх.); ***наринуть***: **ИЗ** *«набежать со всех сторон»* (Забили в колокол, народ наринул) → **РЗ** *«наброситься на кого-либо»* (Народ наринул на вора) (Смол.).

Основой переноса в метафорической модели *«Стремительно направляться к чему-либо – совершать агрессивные действия»* являются такие признаки, как «высокая скорость движения» и «резкость движения» в соединении с актуализацией компонента «направленность движения»: ***рынуться***: **ИЗ** *«стремительно броситься, ринуться»* (Куды-то он рынулся от нас) – **РЗ** *«обрушиться на кого-нибудь с бранью, упреками»* (Арх.); ***наринуть***: **ИЗ** *«набежать со всех сторон»* (Забили в колокол, народ наринул) → **РЗ** *«наброситься на кого-либо»* (Народ наринул на вора) (Смол.).

Образ бега в народном сознании в системе метафорических переносов актуализируется прежде всего через признаки «интенсивность», «целенаправленность».

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Подводя итог, отметим, что движение по твердой поверхности (пешком и бегом) ассоциируется в представлениях носителей языка с перемещением препятствуемым в силу специфики среды передвижения.

Актуализации семантики пешком метафорически интерпретируется как характеристика физиологических, социальных явлений, действий, поступков и поведения человека.

Через актуализированные признаки «медленно» и «с трудом» метафорически осмысляются вялые, медленные, неинтенсивные движения, а также неактивное, неэнергичное состояние человека.

Метафорические значения, созданные на основе переосмысления семантики «гулять», характеризуют поведение и поступки человека, которые не одобряются в народной культуре: праздность, безделье, ничегонеделанье. А такие семантические компоненты, как «ненаправленность движения» и «отсутствие целеполагания» связываются с образом запретного удовольствия, что оценивается отрицательно. Образ быстрого передвижения с такими отличительными признаками, как «мелкие», «частые», «быстрые» шаги кладется в основу метафорического осмысления атмосферных осадков.

Актуализированные семы «преследования», «обладания» вкупе с дополнительными семантическими компонентами «быстро», «стремительно» в исходных значениях глаголов, называющих перемещение бегом, служат основой образного переосмысления любовных (интимных) отношений, целенаправленных социальных действий. «Быстрота» и «резкость» движения, доминирующие в глаголах данного типа перемещения, трансформируются в действия, связанные с неспокойным, тревожным поведением человека, находящегося в нестабильном эмоциональном состоянии.

Литература

1. Ибрагимова В. Л. Семантика русского глагола (Лексика движения). – Уфа, 1988.
2. Кошелев А. Д. Описание когнитивных структур, составляющих семантику глагола *ехать* // Логический анализ языка. Языки динамического мира. – Дубна, 1999.
3. Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. *На своих двоих*: лексика пешего перемещения в русском языке // Логический анализ языка. Языки динамического мира. – Дубна, 1999.
4. Словарь русских народных говоров. Т. 1-23, Т. 33-38.
5. Словарь русских говоров Среднего Урала. Свердловск, т.1-5.
6. Словарь русских говоров Кузбасса. Новосибирск, 1976.
7. Словарь пермских говоров. Пермь, 2002, т. 2.
8. Словарь русских говоров Приамурья. М.1983.
9. Вершининский словарь. Томск, 1999, т. 1-7.

«ТКАНЕВЫЕ» МЕТАФОРЫ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО ГЕОЛОГИИ)

Овсянникова В. В.
Томский политехнический университет

В фокусе нашего исследовательского интереса находится метафора как лингво-когнитивное явление, то есть как ментальная операция, результаты которой воплощены в языке. Тезис о том, что «языковые структуры являются важным источником сведений о базовых ментальных представлениях [1. С. 6]» – один из основополагающих в когнитивной лингвистике, в русле которой выполняется наше исследование. Мы опираемся на теорию концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, чьи идеи в дальнейшем получили своё развитие в трудах отечественных лингвистов Н. Д. Арутюновой, Е. С. Кубряковой, И.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

М. Кобозевой, А. Н. Баранова, Ю. Н. Караулова, А. П. Чудинова и др. Согласно этой теории, метафора является «способом познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. Человек не только выражает свои мысли с помощью метафор, используя их эстетический потенциал, но и мыслит метафорами, познаёт с их помощью тот мир, в котором он живёт» [2. С. 6].

В данной статье анализируются «тканевые» метафоры, выделенные в ходе исследования геологических научных текстов, проводится их сопоставление в разных видах дискурса и терминосистемах с целью выявления универсальных и специфических черт, акцентируется внимание на специфике «тканевых» метафор в геологическом дискурсе.

Материал исследования представляет собой корпус текстов различных жанров по геологии. Это учебные пособия, монографии, словарные и научные статьи, тезисы и тексты докладов, авторефераты диссертаций, а также отчёт и инструкция. Всего проанализировано 37 источников. Выделенные в них метафоры были сгруппированы в метафорические модели. При их обобщении мы получили связанные метонимическими отношениями базовые метафоры «Природа – это ткань» и «Природа – это одежда». Эти метафоры являются предметом анализа данной статьи.

Вслед за З. И. Резановой, под базовой языковой метафорой мы понимаем метафору, задающую рамки объединения широкого спектра метафорических реализаций в пределах ситуации, сценария, фрейма, задаваемого исходным значением метафорического имени. Исходное значение метафорического имени задаёт сценарий реализации метафорических употреблений. Понятийная сеть структурируется в виде фреймов, структур знаний о стереотипных ситуациях, репрезентированных в упорядоченных группировках лексических единиц. Фрейм объединяет элементы на основе смежности, подобия, родо-видовых отношений, отношений части / целого [3. С. 120]. Каждый фрейм представлен типовыми слотами – элементами ситуации, которые конкретизируют какой-либо её аспект. При описании базовой метафоры как лингво-когнитивной структуры в ее когнитивном слое принято выделять три составляющие: сферу-источник, стимулирующую возникновение метафорического сдвига, сферу-мишень, в которой происходит метафорическое переосмысление, и основание метафорического переноса. В системе языка концептуальная область источника репрезентирована лексическими единицами в исходном номинативном значении. В рассматриваемых нами метафорических моделях это, например, такие лексические единицы, как *веретено* – «ручное прядильное орудие», *мантия* – «широкая, длинная (до пят) одежда», *карман* – «часть одежды в виде пришитого к ней или вшитого мешочка для ношения при себе мелких вещей». Исходные номинативные значения мы определяем по Словарю русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой (далее – МАС). Сфера-мишень представлена лексемами в метафорическом значении – «веретенообразные бомбы», «мантия Земли», «рудный карман» и т.п. Значения терминов формулируются на основе источников по геологии.

Своеобразие метафорических моделей в геологическом дискурсе заключается в том, что концептуальная сфера геологических объектов (минералов, пород, форм рельефа) осмысливается через призму явлений и процессов, связанных с процессом изготовления ткани либо с результатом этого процесса – готовыми предметами одежды.

Изготовление одежды – один из древнейших видов деятельности человека. Одежда – артефакт, известный в том или ином виде любой культуре. Длительный исторический процесс создания ткани, от первых наблюдений над растениями, пригодными для прядения, до изобретения сложного механизма – ткацкого станка, обрастал по ходу различными побочными приспособлениями и операциями, каждая из которых может метафорически переосмысляться и закрепляться в виде термина или разговорной лексемы в языке. Приведём пример: исходное значение слова **веретено** – «ручное прядильное орудие в виде деревянной палочки с заостренными концами и утолщением посредине» (МАС). В разговорной речи **веретено** – «ребёнок, часто поворачивающийся во сне, имеющий беспокойный сон», в говорах **веретено, веретешко** – «худой человек» [4. С. 290], термин генетики **митотическое**

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

веретено [5. С. 528] – «образование, представляющее собой биполярную волокнистую структуру, состоящую в основном из микротрубочек (нитей веретена)» [6]. Очевидно, что разные дискурсивные практики выявляют два направления метафоризации – по функции (беспокойный ребёнок) и по форме (худой человек и термин генетики). В первом случае метафора возникает на основе ассоциации, которую вызывает принцип работы веретена – поворачивание, быстрое вращение. Этот признак лежит в основе ассоциативного уподобления орудия и человека (веретена и ребенка). Во втором и третьем случаях метафора возникает на основе уподобления форме. Этот же характерный признак формы лежит в основе метафорических названий сорта жимолости «Голубое веретено» [7] и морской раковины «Тибия веретено» (Tibia fusus) [8].

Далее рассмотрим реализацию моделей в геологическом дискурсе.

Выделенная нами базовая метафора «Природа – это ткань» структурирована тремя фреймами: «Инструмент для изготовления ткани / одежды», «Средство для изготовления ткани», «Материал для изготовления одежды».

Такие элементы сферы-источника «Ткань», как веретено, игла, нить получают свою интерпретацию в геологии посредством уподобления форме инструмента или средства для изготовления ткани либо же внешнему виду ткани.

Приведём примеры. Моделирующая суть метафорической модели «Форма залегания экструзивной горной породы – инструмент для шитья с заострённым концом» состоит в уподоблении форме: **игла** – «тонкий металлический стержень с заостренным концом и ушком для вдевания нити (употребляется для шитья)» (МАС) → **игла** – «тело экструзивной горной породы в виде остроконечного обелиска, выступающего из жерла вулкана»: ***Игла вулканическая*** *– форма залегания экструзивных горных пород (большей частью вязких лав) в виде остроконечного обелиска, выступающего из жерла вулкана. Впервые наблюдалась при извержении вулкана Мон-Пеле* [9. С. 271].

В терминологическом словосочетании «тканевая текстура осадочных пород» метафора возникает благодаря участию прилагательного «тканевый», которое уподобляет внешний вид текстуры осадочных пород структуре ткани. Кроме этого, в словарной дефиниции содержится указание на основу номинации - ассоциацию по внешнему сходству: <…> *Глина включает более крупные зёрна различных минералов, которые затрудняют ориентировку глинистых частиц при осаждении, и они ложатся прерывисто и менее правильно, чем в случае отсутствия крупных минералов.* ***Это создаёт впечатление узорчатой ткани.*** *Синоним:* ***текстура осадочных пород тканевая*** [10. С. 299].

В адъективной метафоре «нитчатая лава» относительное прилагательное «нитчатый» образовано с помощью суффикса *-чат-*, имеющего значение «обладающий характерным отличительным признаком, названным мотивирующим существительным» [11. С. 328] (в данном случае «нить»). Синонимичным ему является сложное прилагательное «нитевидный». Первый компонент этого слова называет предмет или объект, выбранный для уподобления: *Лава волнистая – сохранившая пластичность при застывании и имеющая после охлаждения ровную пластичную поверхность. По рельефу последней лаву сравнивают с волнами, кожей, канатом, шлаком и плёнками, что и послужило причиной появления многих двойных наименований. Разновидности: канатная, морщинистая,* ***нитчатая****, плёночная, фестончатая* [12, С. 199]; *Нередки случаи, когда они [сезонные минералы] имеют форму* ***нитевидных*** *кристаллов – тонких волосоподобных кристаллов, вытянутых вдоль одной из кристаллографических осей.* [13. С. 44].

Среди геологических метафор имеется достаточно много примеров с компонентами *-видный, -образный, -типный.* В данном случае действует механизм аналогического уподобления. Среди предметов окружающего мира уже выбран тот, с которым проводится аналогия. Далее мы приведём пример прилагательного с компонентом *–образный*, которое входит во фрейм «Инструменты, используемые в процессе изготовления ткани / одежды». «Веретенообразный», как явствует из контекста, имеет значение «в форме веретена»: *Бомбы вулканические – обрывки лавы, выброшенные из кратера в пластическом состоянии и*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

получившие определённую форму при выжимании, а затем при вращении во время полёта и застывания в воздухе. <...> В зависимости от вязкости лавы бомбы вулканические обладают различной формой и скульптурой. Жидкие, базальтовые лавы образуют ***веретенообразные*** *<...>* ***бомбы*** *с оттянутыми концами* [9. С. 83].

Таким образом, в базовой модели «Природа – это ткань» метафоризация идёт в двух направлениях – уподобления форме и внешнему виду элемента сферы-источника.

Базовая метафора «Природа – это одежда» представлена фреймами «Верхняя одежда», «Нижняя одежда», «Часть одежды», «Деталь одежды», «Украшение одежды». Сюда же мы отнесли фреймы «Головной убор» и «Обувь».

Наиболее широко в геологических текстах реализуются фреймы «Деталь одежды» и «Украшение одежды». Первый из них представлен частными метафорическими моделями «Место сопряжения структурных элементов – место соединения кусков ткани», «Волнистый изгиб земной коры – волнистый изгиб ткани», «Место схождения двух зон – место соединения на верёвке», «Части рельефа, расположенные полосой – полоса ткани, которой подпоясывают одежду», «Характерная структура минерала – отверстие замкнутой формы», «Углубление в породе – часть одежды в виде мешочка для ношения мелких вещей».

Форма рельефа, минералов, месторасположение структурных элементов или площадей, характеризующихся наличием минерального вещества или осадочных пород, в геологическом дискурсе интерпретируются как детали сферы-источника «Одежда». «Задействованными» оказываются такие детали, как шов, складка, узел, пояс, петля, карман.

В следующих примерах метафорический сдвиг возникает при уподоблении внешнему виду:

Шов – «место соединения частей чего-л.» (МАС) → **шов** – «протяжённое, вытянутое место сопряжения»: ***Шов тектонический*** *– линейно-вытянутая зона, являющаяся поверхностным выражением глубинных разломов. Располагается обычно на границе между крупными структурными элементами <...>* [10. С. 421]; ***Шов тыловой*** *– линия причленения площадки террасы к выше расположенному склону. Определяет высоту древних уровней бассейна (моря, озера)* [10. С. 421]; *Место сопряжения оползневого тела с надоползневым коренным уступом –* ***тыловой шов оползня****, а место выхода на поверхности скольжения в низовой части склона – подошва оползня* [14. С. 326];

Складка – «неровность, волнистый изгиб на ткани, бумаге» (МАС) → **складки** – «волнообразно изогнутые структурные формы земной коры»: *Покровные горы, существенно сложенные из* ***лежачих складок*** *и покровных надвигов, создавших значительное горизонтальное перемещение масс горных пород, типичный пример представляют Альпы* [15. С. 54]; ***Складка*** *угловатая (зигзагообразная) – обычно обладающая острым замком, у которой плоские крылья резко переходят одно в другое, как бы переламываясь в замке. Синонимы:* ***складка*** *стрельчатая, остроугольная* [10. С. 228].

Основой образования частных метафорических уподоблений, объединяемых фреймом «Украшение одежды», послужили слоты «Фестон», «Оторочка», «Каёмка», «Лента, «Узор», «Кружева». Метафорическому уподоблению подвергаются форма и внешний вид деталей одежды, имеющих эстетическую функцию: **кружевной** – «узорчатый, сетчатый, похожий на кружево» (МАС) → **кружевной** – «имеющий изогнутые очертания, переплетения, дырочки, похожий на кружево»: ***Шлаки кружевные*** *– очень лёгкие, сильно пористые (поры занимают до 98 – 99% общего объёма) тёмные базальтовые шлаки, распространённые на вулкане Килауэа. Известны также среди продуктов Толбачинской сопки на Камчатке и вулканов Асама и Сакурадзима в Японии* [10. С. 420]; ***Структура кружевная*** *– пегматитовые вростки имеют на плоскости скола изогнутые очертания, сопоставляемые с кружевным узором* [12. С. 400].

Два признака манто, мантии и плаща как предметов гардероба получают в геологии своё метафорическое переосмысление. Это нахождение поверх чего-либо и значительные размеры в ширину. Именно эти признаки служат основанием метафорического уподобления. Слоты «Манто», «Мантия», «Плащ» представляют фрейм «Верхняя одежда».

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Манто – «широкое дамское пальто, обычно меховое» (МАС) → **манто** - «тип рудной залежи, имеющий практически одинаковые длину и ширину, превосходящие по размерам мощность»: *Залежь рудная плащеобразная – рудное тело, ограниченное почти параллельными поверхностями, у которого близкие по размерам длина и ширина во много раз больше мощности. Синоним: залежь рудная типа «**манто**»* [10. С. 252]

Мантия – «широкая, длинная (до пят) одежда в виде плаща, надеваемая поверх другой одежды» (МАС) → **мантия Земли** – «оболочка, покрывающая ядро Земли»: ***Мантия Земли** – включает весь вещественный комплекс, залегающий между границей Мохоровичича (30 – 35 км) – подошвой земной коры и границей Вихерта-Гутенберга (2900 км) – наружной границей ядра* [9. С. 411].

Плащ – «верхняя широкая одежда без рукавов, надевавшаяся внакидку» (МАС) → **плащ** – «поверхностные образования, занимающие большую площадь и имеющие относительно незначительную мощность» [Геологический словарь 1978 а, С. 107]: *Покров – тело осадочных и эффузивных пород поверхностное, занимающее большую площадь и имеющее относительно малую мощность. Синоним: **плащ*** [12. С. 315].

Остальные фреймы не столь продуктивны, поэтому ограничимся констатацией: фрейм «Нижняя одежда» представлен единичным слотом «Рубашка» (*золото в рубашке*), «Головной убор» – слотами «Шапка» (*полярные, ледниковые, ледяные, газовые шапки*), «Шляпа» (*железная, квасцовая, соляная шляпа*), терминальным узлом слота «Деталь головного убора» (*козырьковая залежь нефти, газа*), «Обувь» – слотом «Подошва» (*подошва склона, оползня, земной коры, аллювия*).

Проанализированные примеры являются терминами. Терминологизация способствует угасанию образа, утрате внутренней формы слова. Однако внутренняя форма метафорического имени остается прозрачной и может получить актуализацию в тексте. Следующий пример подтверждает эту мысль. В. А. Обручев, который был не только выдающимся геологом, но и автором нескольких литературных романов (например, «Земля Санникова»), обладал ясным стилем изложения и образным языком. Поэтому неудивительно, что в его монографии 1942 года встречается следующая метафора: «*Огромный материал наблюдений, собранных во всех странах земли бесчисленными исследователями, сведён Зюссом в заключительном томе его классического труда в одно стройное целое – обзор руководящих линий земной поверхности, основанный на анализе всех данных и синтезе всего существенного. Заканчивая этот труд, Зюсс говорит скромно: «многочисленные вопросы и сомнения остаются в результате этого несовершенного опыта обзора лика земли, **подобно нитям, спускающимся с концов незаконченной ткани**». Но эти **нити, оставленные рукой этого гениального ткача, являются руководящими** для его преемников, которые должны продолжать работу по **завершению ткани; сочетания красок, узоры ткани** будут меняться и совершенствоваться в связи с успехами исследований, углублением и расширением геологических проблем и лучшим познанием природы земного шара, **основа же ткани**, положенная Зюссом, останется навсегда»* [15. С. 46].

Этот пример демонстрирует, как образ, намеченный одним исследователем, подхватывается и развивается далее другим учёным. При этом в метафоризацию вовлекаются всё новые и новые компоненты. Незаконченная ткань со свисающими нитями может находиться только на ткацком станке, за которым работает ткач, в результате работы которого должно появиться изделие – ткань. Ткань обладает свойством завершённости / незавершённости (в исходной метафоре у Э. Зюсса), а также имеет цвет, причём может использоваться сочетание красок (что говорит о сложном, а не примитивном процессе), и на ткани могут быть созданы узоры. Таким образом метафора становится межпарадигмальной.

Базовая метафора Э. Зюсса «Книга – это ткань», у В. А. Обручева находит своё выражение в моделях «Создатель книги – ткач», «Завершение книги – завершение ткани», «Свойства и качества книги – свойства и качества ткани». Таким образом создание исследовательского труда переосмысляется в терминах понятийной области ткачества. Эффект усиливается за

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

счёт использования слова «труд». Труд как умственное напряжение учёного и как физический труд ткача.

«Тканевая» метафора присутствует в различных видах дискурса и по-разному отражает тот или иной фрагмент картины мира. На сегодняшний день «тканевая» метафора, которая может быть обозначена разными исследователями как бытовая, текстильная и т.п., но суть которой позволяет установить её связь со сферой-источником «Ткань» или «Одежда», присутствует как в дискурсе гуманитарных (лингвистика) и общественных (политика, педагогика) наук, так и в естественно-научном (медицина, геология) дискурсе, а также во многих отраслевых терминосистемах (мы обращаем внимание на терминологические исследования в силу того, что метафоризация является одним из способом терминообразования). В подобных исследованиях метафора, как правило, рассматривается на материале одного национального языка, реже двух или более языков в сопоставительном аспекте. В центр нашего внимания попали дискурсивные и терминологические исследования последних нескольких лет. Они были проанализированы с целью выявления того, какие элементы сфер-источников «Ткань» и «Одежда» получают метафорическое переосмысление в разных понятийных сферах.

Обобщив данные семи авторефератов кандидатских и докторских диссертаций, трёх статей и одной монографии, можно сделать вывод о том, сфера-источник «Ткань» порождает незначительное количество метафор. Так, например, в русском лингвистическом дискурсе при исследовании метафорической концептуализации языка обнаружена базовая метафора «Язык есть ткань» в парадигме Б. М. Гаспарова [16], уподобляющая язык ткани. В метаязыке английской лингвистики релевантными для метафорического переноса оказываются образы ткани, нити, полотна [17. С. 17]. В некоторых исследованиях, например, в исследовании английской терминосистемы черепно-челюстно-лицевой хирургии и стоматологии обе сферы-источника объединены в одной модели «Одежда и ткань» [18. С. 14].

Самое большое количество метафор возникает благодаря сфере-источнику «Одежда, её части и детали». Так, в русском научно-популярном медицинском дискурсе присутствуют метафоры «чулок» и «галстук» [19. С. 14]. Р. Д. Керимов отмечает, что в немецком политическом дискурсе наиболее часто называемыми предметами одежды являются «новая щегольская одежда» и «старые шляпы». Причём чаще всего немецкие политики используют наименования текстильных аксессуаров и их частей для негативной оценки личности своих оппонентов и результатов их деятельности [20. С. 15]. Присутствуют метафоры, порождённые сферой-источником «Одежда», в терминосистемах товаро-денежного обращения: «акционное манто» (метафорически переосмысливается функция предмета одежды – накрывать что-либо), «золотые воротнички», «воротнички белые (серые, синие)» [21. С. 17] (метафорический сдвиг возникает благодаря цвету одежды как категории социальной принадлежности и выполняемых человеком функций). В терминосистеме нефтяного дела переосмысливается форма: «ворот насоса» в русском языке [22. С. 29], «piston skirt» («юбка поршня»), «water jacket» («водяная рубашка») в английском языке [23. С.93, 97]. Термины-метафоры авиационного дела возникают благодаря уподоблению форме и месторасположению предметов одежды: «рубашка цилиндра», «мёртвая петля», «collar» (букв. «воротник» со значением «манжета уплотнительная») [24. С. 12-13].

В равной мере продуктивными оказываются сферы-источники «Головные уборы» и «Обувь». В лингвистической парадигме А. М.Пешковского используется сравнение с картузом, чепцом, шляпой применительно к понятию формы [16]; генетике известен термин «полярная шапочка» [5. С. 528]; в нефтегазовом деле английского и русского языков существует межъязыковой эквивалент «gas cap» («газовая шапка») [23. С. 92], в русской нефтяной терминологии – «козырёк поршня» [22. С. 29]. В сфере-источнике «Обувь» «востребованным» в разных отраслевых терминосистемах оказывается такой предмет обуви как башмак: в экономике – «издержки стоптанных башмаков» [21. С. 17] (что значит «издержки инфляции». В этом терминологическом словосочетании метафорически переосмысливается состояние обуви клиента, вынужденного часто посещать банк в связи с

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

инфляцией), в авиации - «башмак полюсный» [24. С. 18], в английской нефтяной отрасли – «shoe» («башмак») [23. С.97], а также часть предмета обуви в виде подошвы – «подошва пласта» в нефтяном деле [22. С. 29]. В последних случаях основой метафорического переноса становится форма и месторасположение предметов или их частей.

Итак, очевидно, что «тканевая» метафора присутствует в разных видах дискурса и разных отраслевых терминосистемах. Некоторые слова общелитературного языка подвергаются метафоризации чаще, чем другие, например, «ворот», «воротничок», «рубашка», «нить», «ткань», «башмак». В каждой понятийной сфере они получают свою интерпретацию. Основанием метафорического сдвига могут стать разные признаки предмета. Например, для экономики оказывается актуальным состояние башмаков, а для геологии их форма. Не во всех исследованиях указано процентное или количественное соотношение «тканевых» метафор ко всем прочим. Лишь по данным С. Г. Дудецкой и А. Д. Плисецкой количество подобных метафор незначительно и составляет в каждом случае примерно по 3%. Как показало наше исследование, процент «тканевых» метафор в геологии также невелик.

В геологическом дискурсе внимание номинатора притягивают прежде всего детали и украшение одежды, затем предметы одежды, процесс шитья. Особенность «тканевой» метафоры в геологии заключается в том, что в большинстве случаев преобладает уподобление внешнему виду или форме, очень редко – функции. Даже у такого функционального предмета как веретено привлекает форма, а не предназначение.

Литература

1. Скребцова Т. Г. Американская школа когнитивной лингвистики. – СПб, 2000. – 202 с.
2. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политической коммуникации. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 248 с.
3. Резанова З. И. Метафорическое миромоделирование: базовые концептуальные модели и ключевые модели текста и дискурса // Картина мира: язык, литература, культура. Выпуск 2. - Бийск, 2006 b. – с. 120 – 130.
4. Резанова З. И. Концептуальные метафорические модели «Человек это мир» и «Мир это человек»: к проблеме обратимости (на материале сибирских русских народных говоров) // Актуальные проблемы русистики. Выпуск 3. Языковые аспекты регионального существования человека. – Томск: ТГУ, 2006 а. – С.287 – 295.
5. Седов А. Е.Метафоры в генетике // Вестник РАН. – 2000. – Том 70. – № 6. – С. 526 – 534.
6. Проект «Математическая клетка». [Электронный ресурс], 2009. – Режим доступа: http://www.mathcell.ru/show_topic.php?file=m_ver, свободный. – Загл. с экрана.
7. Декоративные кустарники. Жимолость. [Электронный ресурс], 2009. – Режим доступа: http://www.sad.ru/jimolost.php, свободный. – Загл. с экрана.
8. Тибия. «Живой мир фауны». [Электронный ресурс], 2009. – Режим доступа: http://batas.ru/mollyuski/38-tibiya.html, свободный. — Загл. с экрана.
9. Геологический словарь / Под ред. К. Н. Паффенгольца и др. Том 1. – 2-е изд., испр. – М.: Недра, 1978 b. – 486 с.
10. Геологический словарь / Под ред. К. Н. Паффенгольца и др. Т. 2. – 2-е изд., испр. – М.: Недра, 1978 а. – 456 с.
11. Русская грамматика. Т.1. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
12. Петрографический словарь / Под ред. В. П. Петрова, О. А. Богатикова, Р. П. Петрова. – М.: Недра, 1981. – 496 с.
13. Ананьев В. П., Потапов А. Д. Основы геологии, минералогии и петрографии: Учеб. для вузов. – М.: Высш. шк., 2005. – 398 с.
14. Рапацкая Л. А. Общая геология: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Высш. шк., 2005. – 448с.
15. Обручев В. А. Образование гор и рудных месторождений. 2-е издание (дополненное). – М. – Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1942. – 200 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

16. Плисецкая А. Д. Метафора как когнитивная модель в лингвистическом научном дискурсе: образная форма рациональности. Текст доклада на конференции «Когнитивное моделирование в лингвистике», 1 – 7 сентября 2003 г., Варна. [Электронный ресурс], 2006. – Режим доступа: http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/Plisetskaya.html, свободный. – Загл. с экрана.

17. Мотько М. Л. Метафора в метаязыке лингвистики: на материале английского языка. Автореф. дис. ... уч. степ. канд. филол. наук. – Барнаул, 2007. – 23 с.

18. Дудецкая С. Г. Метафоризация как способ терминообразования (на материале английской терминологии черепно-челюстно-лицевой хирургии и стоматологии). Автореф. дис. ... уч. степ. канд. филол. наук. Самара, 2007. – 23 с.

19. Уткина Т. И. Метафора в научно-популярном медицинском дискурсе (семиотический, когнитивно-коммуникативный, прагматический аспекты). Автореф. дис. ... уч. степ. канд. филол. наук. Пермь, 2006. – 23 с.

20. Керимов Р. Д. Артефактная концептуальная метафора в немецком политическом дискурсе. Автореф. дис. ... уч. степ. канд. филол. наук. Барнаул, 2005. – 18 с.

21. Карпухина Н. М. Лексико-семантические процессы в русской терминологии товарно-денежного обращения. Автореф. дис. ... уч. степ. д-ра. филол. наук. – М., 2007. – 45 с.

22. Сулейманова А. К. Терминосистема нефтяного дела и ее функционирование в профессиональном дискурсе специалиста. Автореф. дис. ... уч. степ. д-ра. филол. наук. – Уфа, 2006. – 47 с.

23. Подколзина Т. А. Метафора и типология терминосистем // Филологические науки. – 1992. – № 3. – С. 90 – 100.

24. Латыпов Н. Р. Особенности межъязыкового изоморфизма метафорической номинации (на материале русского и английского вариантов профессионального подъязыка авиации). Автореф. дис. ... уч. степ. канд. филол. наук. Казань, 2007. – 20 с.

ЯЗЫКОВОЙ ТЕЗАУРУС – КЛЮЧ К ИЗУЧЕНИЮ ПРИНЦИПОВ ОРГАНИЗАЦИИ СОЗНАНИЯ

Осокина С. А.
Алтайский государственный университет

Изучение взаимосвязи языка и сознания является актуальнейшей проблемой лингвистки с начала ее становления и до наших дней. Сменяются научные парадигмы, появляются новые теории, но проблема соотношения языка и сознания остается открытой. Каждая новая теории предлагает новый поход к осмыслению «основного вопроса» лингвистки и делает определенный шаг на пути решения данного вопроса.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы подвести некоторые итоги развития когнитивной парадигмы в лингвистике и предложить к обсуждению новый взгляд на соотношение языка и сознания: лингвистической системой, организующей сознание, является тезаурус языка. Итак, три ключевые идеи, освещению которых посвящена данная статья, таковы: соотношение языка и сознания, итоги развития когнитивизма и тезаурус как способ организации не только лексики и грамматики языка, но и сознания индивида.

Вопрос о взаимосвязи языка и сознания обсуждается практически во всех отраслях современных лингвистических исследований, вдоль и поперек исследующих «трехмерное пространство языка» (выражаясь словами Ю. С. Степанова [1]) – семантику, синтактику и прагматику. Бесспорно, доминирующей концепцией в течение последних двадцати лет является когнитивизм. Именно с точки зрения когнитивного подхода лингвисты пытаются объяснить сущность связи языка и мышления. Вместе с тем в трудах нынешнего века все чаще появляются аргументы, содержащие критику когнитивных идей и даже прямые заявления о закате когнитивной парадигмы в целом [2]. Однако прежде чем соглашаться с

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

подобными заявлениями, стоит рассмотреть достижения когнитивной науки и осмыслить заложенную ей базу, на которой предстоит строиться новой научной парадигме.

Основным объектом критики когнитивизма является стремление представителей когнитивного направления толковать явления человеческой жизни как последствия особых ментальных состояний или действий человека. Умозрительные рассуждения по этому поводу привели к образованию непреодолимой пропасти между когнитивной сущностью человека и его биологической природой.

Человек в когнитивизме – некое, хотя и естественное по происхождению, но, тем не менее, устройство, постоянно совершающее определенные ментальные операции (то, что человек воспринимается в когнитивной парадигме как устройство, обусловлено непрекращающимися стараниями приверженцев этого направления по созданию *моделей* различных проявлений человеческой сути). Воссоздаваемый мыслительный мир человека – его «картина мира» – уподобляется реальности такой же сложной, что и физическая реальность, с тем лишь отличием, что когнитивная картина мира производна от физической реальности. Однако ментальный мир, по мнению ученых, обладает огромным потенциалом к саморазвитию, так что ментальная реальность вполне может превзойти по сложности свою прародительницу.

Однако, несмотря на развивающуюся критику когнитивизма, нельзя не признать ценности внесенного им вклада. А именно: когнитивное направление исследований подготовило плодотворную почву для развития информационной концепции сознания. Когнитивисты, ставя главный акцент на изучении ментального мира человека и способов его презентации в языке, неизбежно прибегали к употреблению слова «информация», не давая ему при этом терминологического определения в рамках своей концепции.

Слово «информация», несомненно, обладает очень мощной объяснительной силой и действительно вполне органично вписывается в контекст практически любой современной науки. Подчеркнем, что когнитивисты не ставили своей целью разработку понятия «информация», особенно применительно к учению о сознании, но тот факт, что они активно использовали данное понятие для объяснения работы сознания и ментальной сферы в целом, сыграл решающую роль не только в развитии когнитивной науки, но и помог вскрыть ее внутренние противоречия.

Вырисовывается, по крайней мере, три представления о сущности информации, сыгравших определяющее значение для формирования когнитивистской концепции сознания: 1) естественнонаучное представление о физической природе информации, доминирующее в условиях всеобщего материалистического мировоззрения, 2) семиотическая концепция, базирующаяся на том, что человек может вступать в контакт с внешней средой и производить некий «обмен веществ» не только посредством биологических процессов, но и используя семиотические сущности – знаки языка и культуры в целом, и 3) техническое представление об информации, изучающее способы вычисления всех информационных процессов.

Естественнонаучное понимание информации предполагает ее физическую природу: «Информация в организме передается молекулами и ионами, она имеет химическую природу» [3. С. 177]; «Обмен информацией между нейронами головного мозга происходит посредством электрического (нервного) импульса, хотя передача ее через синапс осуществляется химическим способом» [4. С. 158]. Подобные цитаты можно приводить бесконечно, их общий смысл таков, что информация – есть суть физический процесс обмена веществ в живой природе.

Когнитивная парадигма поставила своей целью преодолеть главный парадокс традиционной отражательной концепции сознания, согласно которой сознание представляет собой идеальное отражение материального мира в голове человека, свойственную только человеку функцию мозга, высший уровень психической активности человека, связанный с языком. Сознание в данной концепции представляет собой некую идеальную надстройку, появляющуюся в результате материальных (биологических, физиологических) процессов в

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

голове человека. Стремясь избежать парадокса возникновения идеальной субстанции в голове человека, когнитивисты пытаются обосновать биологическую природу происхождения и жизнедеятельности сознания, а также обращаются к категории бессознательного.

Так, профессор Гарвардского университета С. Пинкер, базируясь на достижениях естественных наук, в особенности неврологии и эволюционной биологии, утверждает биологическое происхождение и саму природу сознания и языка: «язык не в большей степени является продуктом культуры, чем прямохождения…Некоторые виды летучих мышей обнаруживают насекомых в полете, используя эффект Доплера при эхолокации. Некоторые виды птиц преодолевают путь в тысячи миль, сверяя путь по созвездиям в соответствии с временем суток и временем года. В этом параде природных талантов мы – всего лишь особи отряда приматов, и наш коронный номер – обменяться информацией о том, кто кому что сделал, при помощи издаваемых на выдохе звуков» [5. С. 11].

Представители отечественного языкознания, являясь последовательными сторонниками диалектического материализма, находят неприемлемым полностью отрицать наличие идеальной надстройки в структуре сознания, и главную роль в ее образовании играет естественный язык: «ЕЯ [естественный язык] позволил человеку преодолеть биологическую программу эволюции и подняться на принципиально новый, социальный, культурный путь развития» [6. С. 17]. Биологическое происхождение сознания и языка не мешает им выйти на более высокий уровень – уровень культурных форм, закрепленных в идеальной стороне языкового знака, оперирование которыми есть необходимое условие человеческого общения. Таким образом, категория идеального необходима для того, чтобы объяснить социальный характер языка и сознания, а также для того, чтобы соотнести концепцию сознания с семиотическими концепциями знака. Здесь мы вплотную подходим к семиотическому представлению о сущности сознания в рамках когнитивной парадигмы.

Языковой знак традиционно трактуется как двусторонняя единица, состоящая из материального означающего и идеального означаемого. Если всецело признавать биологическую природу сознания, то становится непонятным, зачем нужно идеальное в структуре языкового знака. В таком случае процесс общения между людьми (или процесс передачи информации от одного сознания другому) посредством языковых знаков должен происходить как сугубо материальный процесс. Следовательно, необходимо признать языковой знак сущностью односторонней, не имеющей идеального означаемого, а процесс обмена информацией при общении – процессом физическим в полном смысле этого слова.

Современная семиология еще не готова делать подобные заявления. Оставаясь на позициях признания двойственной структуры языкового знака, представители когнитивной лингвистики стали последовательно заменять категорию идеального на категорию ментального. Предметом когнитивной лингвистики стало изучение соотношение языкового знака и ментального мира человека. Учитывая достижения психологии и лингвистики на протяжении 20 века, когнитивисты развили учение о ментальных процессах и сущностях, которые должны иметь место в сознании человека при использовании языковых знаков, в терминах «фрейм», «концепт», «картина мира» и других. Не углубляясь в детальное рассмотрение этих терминов, отметим, что все они представляют собой результаты различных вариантов рассуждений о той не досягаемой для непосредственного наблюдения и познания сущности, которая стоит за материальной стороной знака – значении знака.

Как видно из изложенных выше доводов, в рамках когнитивного направления возник диссонанс между естественнонаучным и семиологическим представлениями о сущности сознания. В данной ситуации весьма перспективным представляется информационное понимание сознания, которое позволяет исследовать сознание и связанные с его жизнедеятельностью языковые процессы, не обращаясь к категориям материального и идеального. Наиболее полно данная концепция представлена в работе И. П. Меркулова. Органично совмещая биоэволюционный и семиотический подходы, исследователь приходит к выводу, что «сознание – это эмерджентное информационное устройство когнитивной

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

системы, которое, абсолютно не нуждаясь в мифических атрибутах «идеальности», в принципе не может быть редуцировано к своему материальному субстрату (например, нейронным сетям мозга и т.п.), хотя, естественно, зависит от него» [4].

Для более успешного проведения параллелей между работой человеческого мозга и работой информационных систем исследователи обращаются к техническому пониманию сущности информации как способа вычисления информационных процессов посредством математических формул. Данное представление восходит к трудам К. Шеннона. Информация определяется математически через «количество информации»: «Информация, или более точно, количество информации – есть мера сложности структур, предлагаемых восприятию» [7. С. 14]. Немаловажную роль в актуализации математико-технического представления об информации сыграло становление общей теории систем.

В последнее время актуализировалось компьютерное понимание сущности информации. Именно компьютерный вариант понимания этого слова оказался ведущим при построении информационной концепции сознания. Стали производиться попытки найти параллели между работой человеческого мозга и работой компьютерной программы. И тем «мостиком», посредством которого можно проводить эти параллели, стал, без сомнения, язык.

Наиболее популярной в настоящее время концепцией, разрабатывающей компьютерную модель сознания, является коннекционистская (от англ. connect – соединять) модель искусственного интеллекта. Приверженцы данного направления пытаются сконструировать принципиально новый тип компьютерных устройств, состоящих из искусственных нейронных сетей, которые обеспечивают возможность моделировать некоторые процессы познания живых существ и их интеллектуальные способности.

Поскольку базой для построения компьютерной программы должна выступать некая семиотическая система (в данном случае, определенный язык программирования), то вполне выпукло вырисовываются параллели зависимости «язык программирования – рабочая семиотическая система (искусственный интеллект)» и «естественный язык – рабочая естественная семиотическая система (сознание)». Иными словами, если ученые допускают мысль, что возможно создание искусственного интеллекта как рабочей модели человеческого сознания, нельзя не допустить и наличие аналогичных параллелей между естественным языком и языком программирования. Никто из исследователей, работающих в данном направлении не берет на себя смелость сформулировать четко данный вывод, но, исходя из предшествующих рассуждений, он напрашивается сам собой: как язык программирования полностью определяет работу той или иной компьютерной системы, которая имеет семиотическую природу (т.е. суть которой – взаимодействие символов в программе), так и естественный язык должен полностью определять работу человеческого сознания, которое, в таком случае, тоже предстает как естественная семиотическая система.

Как видно, речь идет не о программах, ставящих своей первоочередной целью научить компьютер естественному языку, а о программах, направленных на построение компьютерной модели сознания и естественного языка.

Наиболее перспективные исследования в данной области связаны с разработкой проекта WorldNet, которые начались в середине 1980-х годов в Принстонском университете, и сейчас активно поддерживаются Казанской лингвистической школой [8].

Наиболее выдающимся достижением в ходе работы над проектом WorldNet можно признать обоснование несовпадения в организации лексики разных частей речи. Так, имена существительные организуются в виде подчиненных иерархий, глаголы – в виде совокупности отношений лексического следования, наречия и прилагательные – в виде n-мерного пространства, осями которых выступают свойства или качества объектов, лексикализованных именами существительными. Такой способ организации языка представляет собой тезаурус, а не словарь.

По нашему мнению, тезаурус в такой трактовке представляет собой не только способ организации лексики и грамматики языка, но и способ организации сознания.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Признавая биологически-эволюционную концепцию сознания и информационный способ его организации, и связывая информационную структуру сознания прежде всего с структурами естественного языка, мы полагаем, что процессы жизнедеятельности сознания необходимо объяснять путем исследования информационных процессов, происходящих в языке.

Для этого необходимо искать закономерности развития языка, определяющие, как изменяется количество информации, передаваемой языком с изменением его материальной формы.

Изменение материальной формы происходит ежедневно при использовании языка множеством людей. Эти ежедневные изменения неочевидны на фонетическом или морфологическом уровне, необходимо искать другие способы их обнаружения. Поскольку пользование языком осуществляется в синтагматическом ракурсе – при построении высказываний – правильнее всего было бы искать происходящие информационные сдвиги в синтагмах.

Минимальными синтагмами, обладающими достаточным количеством информации, чтобы сообщать определенный смысл и одновременно претендовать на статус единицы тезауруса языка, являются устойчивые сочетания слов. Благодаря своей устойчивости и воспроизводимости в речи практически в готовом виде данные сочетания могут в полной мере считаться единицами языка. Мы полагаем, что сочетания слов являются теми единицами языка, которые способны переструктурировать сознание.

По определению, тезаурус – это такой словарь языка, который представляет полный перечень слов языка с исчерпывающими примерами их употребления. Это словарь, предельно детализирующий не только значение слова, но и его грамматические формы, а следовательно и его способности встроиться в контекст. Это словарь, который инвентаризирует значения слов языка посредством перечисления случаев их употребления. Составление подобного словаря возможно только для уже не использующихся языков, на которых сохранились памятники, например, «Thesaurus linguae latinae». Поскольку живые языки постоянно эволюционируют, находятся в процессе изменения, поскольку постоянно растет число пользователей языка и ситуаций его употребления, создать словарь с исчерпывающими перечнями примеров каждого слова для ныне действующих языков невозможно.

Однако возможно определить актуальный тезаурус данного языка. Он формируется наиболее часто употребляющимися сочетаниями слов на данном языке в данный отрезок времени. Актуальный тезаурус представляет собой достаточно ограниченный набор опций, которыми человек может пользоваться. Использование данных опций, с одной стороны, открывает человеку множество возможностей словоупотребления, но с другой – ограничивает эти возможности, так как ему необходимо выбирать, а не создавать.

Называя устойчивое словосочетание минимальной информационно полноценной единицей языка, способной переструктурировать информацию, составляющую сознание человека, мы имеем в виду, что более мелкие языковые единицы (например, слова), хотя и обладают определенным объемом информации, не сообщают сознанию, какие информационные изменения произошли с произнесением этого слова. Так, произнося слово *утро*, мы практически ничего не сообщаем нового для воспринимающего сознания. Слушающий просто фиксирует для себя, что знает это слово, но ему будет неясно, что мы хотим ему сказать. Говоря *доброе утро* или *дождливое утро*, мы сообщаем достаточный объем информации, чтобы достичь понимания. Акт понимания со стороны слушающего есть не что иное, как акт воздействия со стороны говорящего.

Устойчивые сочетания связаны с фреймовыми структурами сознания. Напомним, что фреймом в психологии и когнитивной лингвистике называют ментальные представления о наиболее типичных жизненных ситуациях, например можно выделить фреймы «поход в театр», «регистрация в гостинице» и т.п. В точных науках термин фрейм используют для обозначения универсальной единицы хранения информации в ЭВМ.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Выражения *доброе утро* и *дождливое утро* представляют собой не просто устойчивые и воспроизводимые в речи в готовом виде сочетаний слов, но и являются фрагментами достаточно устойчивых фреймов. Можно предположить, что сама устойчивость фреймов во многом определяется тем, что каждый фрейм предполагает использование определенного набора устойчивых фраз, которые с необходимостью воспроизводятся всякий раз, когда человек оказывается в определенной ситуации, репрезентированной в его сознании как отдельный фрейм. Так, например, фрейм «регистрация в гостинице» предполагает воспроизведение таких устойчивых сочетаний слов, как *остановиться в гостинице, заполнить регистрационный бланк, удостоверение личности, цель поездки, выписываться при отъезде, одноместный номер, бытовые службы* и т.д.

Следовательно упоминание в речи устойчивых сочетаний слов, связанных с определенным фреймом, может, во-первых, вызвать этот фрейм в сознании человека, и дальше вся последующая ситуация и связанные с ней фразы восстановятся в сознании сами собой; а во-вторых, внедрение в рамках работы одного фрейма устойчивых сочетаний слов из другого фрейма может на определенное время вытеснить из сознания исходный фрейм, а при намеренных и систематически навязчивых употреблениях чуждых для данного фрейма сочетаний изменить структуру фрейма.

Процесс замены устойчивых сочетаний слов, характерных для определенного фрейма, на другие уже достаточно давно целенаправленно используется в психологических техниках рефрейминга (изменения фреймов), например, при лечении алкогольной зависимости. Наивысшего расцвета данный метод достиг в таком направлении психологии, как нейролингвистическое программирование (НЛП). Успешные результаты рефрейминга подтверждают тот факт, что устойчивые сочетания слов не просто играют роль в формировании фреймов, но и позволяют изменять структуры сознания, перепрограммировать его. Между тем, в когнитивной лингвистике, хотя и достаточно много места уделяется исследованию языковых выражений фреймов, практически не уделяется внимание исследованию устойчивых воспроизводимых сочетаний слов в данном ракурсе.

Мы предполагаем, что в действительности роль устойчивых сочетаний слов как языковых структур, принимающих участие в формировании и жизнедеятельности сознания гораздо более велика. Мы считаем, что устойчивые сочетания языка не просто принимают участие в формировании фреймов и обеспечивают их стабильность, но и определяют характер связи между фреймами, делают фреймы открытыми, незамкнутыми, способными к эволюции структурами – то есть выполняют функции по формированию картины мира. И, по сути, программируют сознание человека, ведь в голове человека фреймы формируются с раннего детства под давлением структур языка.

Сеть устойчивых сочетаний слов, организующая сознание, есть не что иное, как актуальный тезаурус языка. Как было отмечено выше, актуальный тезаурус языка организуется наиболее часто употребляющимися в данный момент времени устойчивыми сочетаниями слов. Следовательно, чтобы выявить актуальный тезаурус современного русского языка, необходимо инвентаризировать устойчивые сочетания слов на данном языковом срезе. Таким способом можно будет определить, какие устойчивые сочетания языка, не много не мало, программируют сознание современного русского человека.

Составляя тезаурус языка в целом, сочетания слов организуют общее информационное поле, в котором сознание отдельного человека способно актуализировать только определенные звенья, которые, по-видимому, и составляют то, что когнитивная лингвистика называет «картиной мира» человека.

Таким образом, тезаурус языка – это информационная сеть, в определенной степени контролирующая речь человека и заполняющая его сознание. Она не существует без пользователей языка как некая независимая данность, вещь в себе, но для каждого отдельного человека она – то, что оказывает давление из вне. Ему приходится не только принимать ее, но и принимать происходящие в ней изменения. Изменения, происходящие в

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

тезаурусе языка влекут изменения в сознании, и таким образом осуществляется воздействие языка на человека.

Как можно отследить изменения, происходящие в тезаурусе, чтобы можно было определить степень их влияния на человека? Наиболее простым решением будет сравнить тезаурус текстов, написанных в разное время. Такой анализ позволит установить, как изменилась информация, и что осталось неизменным.

Попытка подобного исследования была предпринята нами в 2006-2007 г. Мы выдвинули предположение, что наилучшим способом инвентаризировать устойчивые сочетания слов, входящие в актуальный тезаурус современного русского языка, необходимо проанализировать наиболее популярные в наше время произведения художественной литературы. Основанием для подобного выбора выступает то, что художественные тексты имеют свойство вбирать в себя признаки всех других видов текстов, а также по тематическому признаку могут затрагивать практически любые актуальные в данное время темы и, следовательно, воспроизводить практически любые актуальные в наше время фреймы.

Материалом анализа послужили произведения, занимающие лидерские позиции в Интернет-рейтингах популярности художественной литературы – тексты С. Лукьяненко, Д. Донцовой, В. Пелевина, а также роман Ф. М. Достоевского «Бесы», так как он тоже входил в двадцатку наиболее популярных книг 2006 года.

В результате анализа были выявлены и систематизированы наиболее часто употребляющиеся в данных произведениях устойчивые сочетаний слов. Ими стали устойчивые сочетания со словом *человек*: *женатый человек, обыкновенный человек, молодой человек, наглый человек, честный человек, опасный человек, пустой, малодушный человек, благородный человек;* со словом *дело*: *странное дело, дело пустое, то и дело, деликатное дело, в этом деле, вот это дело! вот так дело! дело серьезное, в самом деле, не мое дело*; со словом *время*: *некоторое время, последнее время, смутное время, до сегодняшнего времени, наше время, несколько времени, в свое время* и многие другие. Выявленные сочетания слов можно в полной мере признать единицами, организующими актуальный тезаурус русского языка на протяжении последних ста лет. Полный перечень и анализ данных сочетаний слов подробно изложен в нашей работе 2007г., выполненной по гранту Президента РФ [9].

Как видно из приведенных примеров, для адекватного анализа тезауруса современного языка, составляющего информационную сеть, которая заполняет сознание человека, предлагается способ систематизации устойчивых сочетаний в серии с тождественным словом (выше приведены серии сочетаний со словами *человек*, *дело* и *время*). Это принципиально новый вид анализа, отличающийся от предлагаемых когнитивной лингвистикой. Он не ставит своей целью восстановление и исследование фреймов или других ментальных структур. Хотя выше мы и связали устойчивое сочетание слов с понятием фрейма, это было сделано только для доказательства конгруэнтности (т.е. способности взаимоперехода из одного в другое) устойчивых сочетаний слов и структур сознания. Систематизация устойчивых сочетаний слов по сериям с тождественным словом имеет своей целью восстановление тезауруса языка.

Трактовка тезауруса языка как информационной сети, заполняющей сознание и регулирующей происходящие в ней процессы, является закономерным следствием развития когнитивной лингвистики. На наш взгляд, предлагаемый подход является весьма перспективным для развития исследований в рамках вопроса о природе взаимосвязи языка и сознания.

Литература

1. Степанов, Ю. С. В трехмерном пространстве языка / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1985. – 336 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

2. Максимов, Л. В. Когнитивизм как парадигма гуманитарно-философской мысли / Л.В. Максимов. – М.: Гнозис, 2003. – 160 с.

3. Халина, Н. В. Трансцендентальный детерминизм как форма языкового самоосуществления человека: языковой материализм и языковой реализм, или физический и трансцендентальный типы детерминизма // Очерки по лингвистической дериватологии и детерминологии русского языка. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. – С. 169-183.

4. Меркулов, И. П. Эпистемология (когнитивно-эволюционный подход): в 2 т. Т. 1. / И.П. Меркулов. – СПб.: РХГИ, 2003. – 472 с.

5. Пинкер, С. Язык как инстинкт / С. Пинкер. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 456 с.

6. Рябцева, Н. К. Язык и естественный интеллект / Н. К. Рябцева. – М.: Academia, 2005. – 640 с.

7. Моль, А. Теория информации и эстетическое восприятие / А. Моль. – М.: Мир, 1966. – 352 с.

8. Труды Казанской школы по компьютерной и когнитивной лингвистике TEL-2000 (Казань, 25-29 ноября. 2002) – Казань: Изд-во Казанского госуниверситета, 2002. – 189 с.

9. Осокина, С. А. Языковые механизмы воздействия на человека / С.А. Осокина. – Барнаул: Графикс, 2007. – 224 с.

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И ФРАГМЕНТ ОПИСАНИЯ ЕГО ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

Прокопенко Л. А.
Томский государственный университет

В процессе освоения мира человек делит окружающую действительность на существенные для практической деятельности, познания и общения фрагменты, которые получают языковое обозначение. К числу таких фрагментов относится деятельность человека, связанная с обучением в ВУЗе. Безусловно, являясь одной из наиболее социально и культурно-значимых характеристик жизни современного молодого человека, концептосфера «высшее образование» представляет собой детально концептуализированную и определённым образом структурированную область в русском языковом сознании. Возросшая ценность высшего образования обусловлена, в частности, растущими тенденциями создания единого образовательного пространства и подписанием Россией Болонского соглашения. Концептосфера «высшее образование» прежде не была исследована, но её лексемный компонент «образование» был проанализирован Е.В.Алымовой в статье «Образование в зеркале лингвокультурологии» [1]. Есть также научные работы, в которых исследуются слова, принадлежащие концептосфере «высшее образованием», такие как, «студент» (Шелховская М. Р.) и «профессия» (Чеканова С. А.).

Данная статья имеет целью выявить и проанализировать содержание понятия «высшее образование», обозначить его место в системе образования России в целом, и описать лексико-семантическое поле концепта «высшее образование» по данным лексикографических источников.

Для выявления специфики понятия «высшее образование» представим сначала систему Российского образования в целом, характер, структура и цели, которой отражены в Законе Российской Федерации «Об образовании».

Согласно Закону Российской Федерации «Об образовании» система образования представляет собой совокупность взаимодействующих, преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сеть реализующих их образовательных учреждений независимо от их

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций [2. С. 6].

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» установлены следующие *уровни образования (образовательные цензы):* основное общее образование, среднее (полное) общее образование, начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, послевузовское профессиональное образование.

Высшее профессиональное образование занимает **наивысшее место** в структуре иерархии образовательного процесса в системе образования и является значимой ценностью в жизни человека. Оно имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. Начало этого этапа образования в жизни человека соответствует минимальному возрастному цензу 16–18 лет, и продолжительность которого может составлять от трёх до шести лет, в зависимости от специфики ВУЗа и ступени образовательной программы. На сегодняшний день существуют следующие возможные ступени высшего образования: *бакалавриат, специалитет, магистратура.* Далее, в рамках послевузовского образования, следуют *аспирантура, ординатура и докторантура.* В этом специфика и главное отличие высшего образования от предшествующего ему общего (полного) среднего образования, которое даёт *знания основ* наук о природе, обществе, человеке; формирует мировоззрение и развивает познавательные способности ребёнка в период возраста от 6,5-7 до 17-18 лет.

Другая особенность состоит в том, что общее среднее образование в России является обязательным для всех граждан, в то время как высшее образование таковым пока не является. Однако наличие высшего образования является *обязательным* условием для выхода на самую высокую ступень образовательного процесса в форме послевузовского профессионального образования (аспирантура и докторантура). Так осуществляется один из общих принципов системы образования – преемственность.

Высшее профессиональное образование имеет свои отличительные признаки и относительно других ступеней профессионального образования:

1. Высшее учебное заведение (вуз) – это, прежде всего образовательное учреждение, которое оказывает самые разнообразные услуги, связанные с подготовкой и переподготовкой *высококвалифицированных работников.*
2. Вузы – это сфера организации и осуществления научных исследований, объём и значимость которых, являются одним из основных критериев при определении статуса вуза.
3. По своему статусу и виду учреждения высшего профессионального образования делятся на *университеты, академии и институты.* Статус влияет и на престиж высшего учебного заведения [3. С. 142-143].

Становится очевидным, что «высшее образование» обоснованно является самостоятельной концептуальной единицей, заслуживающей подробного изучения. Нами было выявлено, что в современных печатных словарях русского языка понятие «высшее образование» не представлено отдельной, самостоятельной словарной статьёй. Имеются только определения ключевого слова «образование». Поэтому предварительное общее определение понятия «высшее образование» можно сформулировать следующим образом: *высшее образование – это важнейший социально-государственный институт, который осуществляет подготовку и переподготовку высококвалифицированных специалистов для решения профессиональных задач в определённой сфере деятельности, и имеет право выдачи диплома государственного образца, подтверждающего уровень полученных знаний и умений.*

Исходя из этого определения, можно выделить три основных когнитивных признака концепта «высшее образование»: 1)социальный институт (университет) 2) образовательная

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

деятельность (работа в сфере высшего образования) 3)совокупность знаний (диплом о высшем образовании)

Поскольку «...в содержание концепта входят не только актуально осознаваемые и используемые в общении смысловые компоненты, связанные со словом, но и информация, которая отражает общую информационную базу человека, его энциклопедические знания о предмете или явлении, которые могут и не обнаруживаться в его речи, и не осознаваться немедленно при предъявлении соответствующего слова, но являющиеся достоянием личного или коллективного опыта. Знания, образующие концепт, представлены и упорядочены в виде поля» [4], то можно представить совокупность отдельных компонентов концепта «высшее образование» в виде следующего номинативного поля, которое включает следующие группы номинаций:

Номинативное поле концепта «высшее образование»

Виды учреждений	Университет, Академия, Институт
Номинации структуры и подразделений	Министерство образования, ректорат, факультет, деканат, кафедра, аспирантура, докторантура, библиотека, НИИ, отделение (подготовительное, дневное, заочное), филиал, курс старший/младший
Номинации фрагментов учебного процесса	Лекция, семинар, практическое занятие, экзамен, тест, исследование, эксперимент, обучать, учиться, получать, платить, конспектировать, специализация, публикация, окончание, выпуск, диплом
Субъекты (Участники) процессов	Студент, профессор, преподаватель, лектор, ректор, доцент, выпускник, сотрудник, учёный, аспирант, абитуриент, куратор, кандидат наук, учебная группа, первокурсник, библиотекарь, специалист, доктор наук, академик, ассистент, молодёжь, интеллигенция
Номинации пространства и места процессов	Корпус, здание, лаборатория, общежитие, аудитория

Минимальную и наиболее общую часть концептуального содержания представляет собой ядро концепта, традиционно выявляемое с помощью анализа лексикографических источников. Через анализ словарных дефиниций мы определяем признаки ядра концепта. Здесь следует упомянуть, что вопрос соотношения: слово – концепт рассматривался в когнитивной лингвистике многими учёными. По Д. С.Лихачёву, концепт – это некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека. По В. Н.Телия, концепт охватывает всё содержание слова, и концепт – это всё, что мы знаем об объекте. З. Д.Попова и И. А.Стернин в своей работе формулируют взаимосвязь слова и концепта следующим образом: «...слово представляет концепт не полностью – оно своим значением передаёт несколько концептуальных признаков, релевантных для сообщения. Слово является средством доступа к концептуальному значению, и, получив через слово этот доступ, мы

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

можем подключить к мыслительной деятельности и другие концептуальные признаки, данным словом непосредственно не названные» [5. С. 24].

Далее, автор продолжает своё обоснование общности и различий между *значением слова* и *концептом*, заявляя, что «…оба явления – значение слова и концепт – когнитивной природы, оба представляют собой результат отражения познания действительности сознанием человека. Концепт – продукт когнитивного сознания человека (представленного его сознанием в целом), значение – продукт языкового сознания (представленного в значениях языковых знаков). Значение, таким образом, это общеизвестная и коммуникативно-релевантная *часть концепта*.... Значение своими семами передаёт определённые когнитивные признаки и компоненты, образующие концепт, но это *всегда лишь часть смыслового содержания концепта*. Для экспликации всего содержания концепта нужны обычно многочисленные лексические единицы, а значит – значения многих слов, а также необходимы экспериментальные исследования, которые дополнят результаты лингвистического анализа» [4. С. 1-2].

Ядро концепта лучше всего отражает семантика ключевого слова, именующего концепт. Пополняет содержание концепта анализ синонимов, антонимов ключевой лексемы и её сочетаемости с другими лексемами. Другими словами, описывается и исследуется лексико-семантическое поле ядерной лексемы.

Теория семантических полей имеет длительную историю в лингвистике и связана с именами Р. М. Мейера, Й. Трира, В. Порцига, Г. С. Щура, Ю. Н. Караулова, А. А. Уфимцевой, Л. М. Васильева, А. М. Кузнецова и других.

«Поле – совокупность языковых (лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений. Семантическое поле характеризуется связью слов или их отдельных значений, системным характером этих связей, взаимозависимостью и взаимоопределяемостью лексических единиц, относительной автономностью поля» [6. С. 348]. Семантическое поле в основе своей структурно, то есть обладает определённой структурой, которая состоит из ядра и периферии.

Ядро лексико-семантического поля «высшее образование» образует ядерная лексема «высшее образование». Исследуемый концепт обозначен в русском языке двухсловной номинацией: «высшее» и «образование». Начнём с анализа ключевого слова концепта – «образование». В словаре под ред. А. П. Евгеньевой даются следующие дефиниции лексемы «образование»:

ЛСВ1) процесс усвоения знаний; обучение, просвещение;

Право на образование. Народное образование. Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали. Ленин, Задачи союзов молодежи.

ЛСВ2) совокупность знаний, полученных в результате обучения;

Среднее образование. Специальное образование. Дать детям образование. Получить техническое образование. [Воронцов] был среди русских высших чиновников человек редкого в то время европейского образования. Л. Толстой, Хаджи-Мурат.

ЛСВ3) область народного хозяйства, занимающаяся обучением людей, обеспечением их образования;

Сторонники реформы образования полагают, что все деньги, вложенные в образование и сейчас расходуемые неэффективно, на самом деле являются не чем иным, как резервом развития данной сферы. Ирина Мельникова, «Школа выживания» // «Итоги», 2003.02.11 г. (цитата). (Т.3, стр.560)

В результате анализа словарных дефиниций выделим следующие лексико-семантические варианты слова «образование»:

ЛСВ1 процесс обучения; **ЛСВ2** совокупные знания и умения; **ЛСВ3** отрасль народного хозяйства;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

В ядро поля входят также те слова, которые находятся в непосредственных семантических и структурно-семантических связях с ядерной лексемой поля, то есть, в первую очередь, словообразовательное гнездо ключевого слова «образование». В русском языке оно представлено следующими производными, которые мы объединили в лексико-словообразовательное антонимическое поле «образование»: *образованный – необразованный, высокообразованный – малообразованный, образованность – необразованность*, а также имя существительное *самообразование* и две глагольные формы: *образовать и образовывать*.

Согласно «Словарю русских синонимов и сходных по смыслу выражений» Н. Абрамова (1999) синонимами слова «образование» являются: *воспитание, просвещение, культура, цивилизация, прогресс, образованность.*

Словарь синонимов под редакцией З. Е.Александровой (1989) содержит следующие синонимы ключевого слова и его производных:

Образование – обучение, просвещение

Образованный – высокообразованный, просвещённый, начитанный

Образованность – просвещённость, начитанность

Образовывать- развивать

При анализе структуры значения синонимов номинанта «образование» выделяем такие семантические элементы, как: сема «положительная оценка» и сема «умственное и духовное развитие человека». Дифференциация проходит по признакам: «результат действия» и «характер воздействия на объект».

Синтагматика слова «образование» представлена следующими типовыми сочетаниями по «Учебному словарю сочетаемости слов русского языка» под редакцией Денисова П. Н. и Морковкина В. В. [7], сгруппированные нами по принадлежности к одному из трёх выявленных ЛСВ:

ЛСВ1

Право, ассигнования на образование

Развивать, совершенствовать образование

Платить за образование

Выделять средства на образование

ЛСВ2

Образование [в] сколько-то классов

Уровень образования

Получить, дать кому-либо образование, иметь какое-либо образование

Без образования (быть)

К образованию стремиться

От образования зависеть

По образованию (быть)

С каким-либо образованием (принимать куда-либо)

ЛСВ3

Система, развитие образования

ЛСВ2 «знания» представлен в этом же словаре в следующих типовых сочетаниях:

Образование *хорошее, прекрасное, блестящее, начальное, среднее, среднее специальное, высшее, общее, политехническое, профессионально-техническое, специальное, гуманитарное, техническое, медицинское, музыкальное.*

Парадигматические и синтагматические связи ключевого слова «образование» отчётливо демонстрируют его сильную положительную оценочность в сознании человека. Образование – это очень ценное духовное и умственное качество человека, которое он старается приобрести, он к нему стремится; образование желаемо и его хотят. Это то, что имеет уровни и поэтому может всё время развиваться, продолжаться и совершенствоваться или наоборот. При этом образование является объектом желаний не только из-за его самоценности, но и потому, что человек от него может зависеть. Наличие или отсутствие образования

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

предопределяет роль и степень участия личности в образовательной и профессиональной деятельности.

Особенность образования в том, что это двусторонний процесс, включающий источник знаний (преподаватель, книга), который обучает, и его получателя (студент), который обучается, образовывается. Кроме того, образование часто требует денег, так как является услугой, за которую надо платить. И, наконец, образование может быть самым разным по своей содержательной специфике, отражающим всё многообразие профессиональных и непрофессиональных сфер деятельности человека.

Литература

1. Алымова Е. В. «Образование в зеркале лингвокультурологии», 2007.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». 3-е изд. М.:Ось-89, 2002. С. 3-7.
3. Бухарова Г. Д., Арефьев О. Н., Старикова Л. Д. Системы образования. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008.
4. Стернин И. А. Концепт и значение. 2007.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантикокогнитивный анализ языка. Воронеж, 2006.С.24
6. Словарь русского языка: в 4-х т./ АН СССР, Институт русского языка; Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., исп. и доп. М.: Русский язык, 1981-1984.
7. Учебный словарь сочетаемости слов русского языка. Под ред. Денисова П. Н., Морковкина В. В. М.: Русский язык, 1978.
8. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1999.
9. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М.: 1989.

СТРУКТУРА И ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ДЕВИАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Пташкин А. С.
Томский государственный педагогический университет

В когнитивной науке категоризация стала важнейшей сферой изучения в первую очередь благодаря работам Элеоноры Рош, усмотревшей в категоризации предмет для анализа.

Исследования Рош и ее коллег демонстрируют, что в общем случае категориям все же свойственно иметь наилучших представителей и что все перечисленные способности человека реально участвуют в процессах категоризации [1. С. 192-233].

Являясь понятиями метауровня, категории образуют систему связей и отношений с другими категориями. В то же время категории имеют собственную сложную семантическую организацию [2. С. 35-36]. Например, категория девиации, как и большинство категорий, предстает в виде уровневой системы. В таком образовании, как правило, различают высший, средний или *базовый*, и низший уровни категоризации. Семантический анализ лексики, традиционно ассоциирующейся с высшим уровнем девиацией, позволил определить круг лексем, репрезентирующих категорию *девиации* в самом широком ее понимании. В английском языке это лексемы с корнем *devia-* от deviate – turn aside. XVII. f. pp. stem of late L. dēviāre, f. dē DE– 2+via way. So devia TION. XVII; – F. – medL. [3. С. 318]).

Наиболее важный уровень находится в середине таксономических иерархий [4, 5]. Э.Рош отмечает, что на *базовом* уровне быстрее всего идентифицируются члены категории, используются наиболее естественные и общепринятые названия для членов категории,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

которые образуют основу словарного запаса языка; на базовом уровне структурируется наибольшая часть нашего знания [6. С. 491-502].

Анализ специальной литературы позволил определить круг общих структурных элементов *базового* уровня девиации. Выявленные общие компоненты девиации позволяют представить исследуемый феномен как совокупность трех ее составляющих: 1) технико-биологической, 2) нормативно-правовой, 3) морально-этической.

Следует различать два подхода к категории девиации: секулярный (светский, нецерковный) и религиозный (церковный).

Для данного исследования особую важность имеет религиозный подход, в котором следует выделять теологическую и обыденную религиозную трактовку в определении четких границ религиозного компонента категории девиации.

Таким компонентом является грех, отступление от нравственного закона, отвержение общечеловеческих ценностей, «нарушение божественных предписаний» [7. С. 1-23].

Изучение группы лексем, репрезентирующих грех, как наиболее важный элемент категории девиации, и характеризующих не только *базовый*, но и низший уровни названной категории, позволило определить их семантическую структуру. Примарное слово «грех» выступает в качестве идентификатора всех производных слов, т.е. толкование каждого из них, независимо от степени деривации, предполагает обращение к примарному слову, а не к своему непосредственному производящему [8. С. 295]. С точки зрения частотности употребления, лексемы, выражающие ментальную единицу *грех*, неравнозначны. Наиболее употребительными в английском языке являются лексемы sin (n), sin (v), sinful (a), sinfulness (n), sinless (n), sinlessly (adv), sinlessness (n), sinner (n), sinning (n). Анализ семантики показывает, что лексемы базового уровня являются многозначными. В целом, можно выделить три значения: 1) грех против Бога; 2) грех против ближнего; 3) грех против самого себя. При этом не исключено пересечение значений названных групп. Первое значение представляется обобщающим известные проявления греха, второе и третье значения, более конкретные, имеют исключительно контекстуальный характер.

По отношению к *базовому* уровню на вышележащем уровне указывается абстрактное имя категории; оно наименее употребительно: «категории не просто организованы в иерархии – от более общих к более частным, – но организованы таким образом, что когнитивно более базовые категории сосредоточены «в середине» иерархии «от общего к частному». Обобщение идет «вверх» от базового уровня, а спецификация – «вниз»» [9. С. 56-57]. В английском языке deviation и некоторые другие лексемы, в основе которых лежит корень *devia-* (deviance (n), deviancy (n), deviant (a), deviant (n), deviationism (n), deviationist (n), deviational (a), deviate (v), deviate (a), deviator (n), deviatory (a), etc.), занимают прочное место в языковом сознании образованных носителей языка [10. С. 95]. Изучение фактического материала, с учетом существующих точек зрения на особенности проявления нормы и девиации в социуме, в психике и поведении индивида, в окружающей природной среде и т.д., позволило выявить два значения лексической группировки высшего уровня категории девиации: 1) отклонение (в общем смысле) и 2) отклонение от нормы, выразившееся в …(преступлении, обмане, аморальности, предательстве, нарушении ритуала и т.д.).

Низший уровень категории девиации составляют самые конкретные представители данной категории. Третий низший уровень отражает многочисленные грехи, что выражается соответствующими языковыми единицами. Традиционный список грехов, формирующих низший уровень девиации, включает: *смертные грехи* – Pride, Lust, Avarice, Gluttony, Envy, Wrath and Sloth (*The list is not Biblical, but derived from patristic literature*) [11. С. 892-895; 12. С. 385-415]. Альтернативный список *смертных* грехов представляется следующим образом: Hubris (Vanity), Lechery, Greed (Covetousness), Overconsumption, Jealousy, Anger (Hate), Sadness [13. С. 199]. К *простительным грехам* относятся деяния, характеризующиеся «неверностью по отношению к Отцу, нарушением любви к ближнему без лишения другого человека или самого себя существенных благ» [14. С. 1419]: pilfering (мелкое воровство), fib (невинная ложь), white lie (святая ложь) и т.д. *Тяжкие грехи*: fronde (инакомыслие), idolatry

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

(культ, обожание, поклонение), idolism (идолопоклонство), adultery (адюльтер), fornication (прелюбодеяние), perjury (идолопоклонство), envy (зависть), grudge (злоба, неприязнь), theft (грабеж), larceny (кража), steal (воровство), wrongful use of the name of the Lord (упоминание имени Господа всуе), work in the Sabbath day (работа в субботний день), dishonor of one's father and mother (непочитание отца и матери). *Первородный грех*: original sin, fall. За каждым из перечисленных названий греха стоит своя система ценностей, стереотипов, взглядов, идей, представлений. Данные лексические единицы, хотя и определяют содержательную сторону ментальной единицы *грех*, однако объективируют признаки третьего, низшего уровня категоризации.

Рассматривая понятие как обобщенную мысль о сущем и явлениях (вещах, признаках, отношениях, ситуациях и т.д.) в их целостности, в полноте их свойств, следует отметить, что категория *девиации*, как и другие категории подобного типа, предстает в качестве сложной, иерархически организованной структуры. Особенности этой структуры можно выявить, анализируя варианты значений лексем, репрезентирующих все уровни категории. Они являются средством доступа к содержанию ментальных единиц, в первую очередь, *базового* уровня, а также высшего и низшего уровней категории девиации. Данные значения позволяют конкретизировать семантику лексических единиц, характеризующих морально-этическую составляющую *девиации*. Следует также отметить, что категория девиации в современном обществе представлена в сознании его членов двумя моделями: секулярной и религиозной. Анализ упомянутых подходов выявил особенности в понимании девиации в английском обыденном религиозном сознании.

Литература

1. 1. Rosch, E. Cognitive representations of semantic categories – Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 104, 1975, pp. 192—233.

2. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: изд-во Мос. Ун-та, 1988. С. 1-47.

3. Onions C. T. The Oxford Dictionary of English Etymology / C.T. Onions. – Oxford: The Clarendon Press, 1976. – P. 1025.

4. Berlin, B., Breedlove, D. E., Raven, P.H. Principles of Tzeltal Plant Classification.

5. Hunn, E. S. A Measure of the degree of correspondence of folk to scientific biological classification.– American Ethnologist, 2, 1972, n. 2, pp. 309 – 327.

6. Rosch, E., Simpson, C Miller, R. S. Structural bases of typicality effects.– Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 1976, n. 2, pp. 491 – 502.

7. АС – Атеистический словарь / Абдусамедов А. И., Алейник Р. М., Алиева Б А. и др.; Под общ. ред. М. П. Новикова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1984. – 512 с.

8. Карасик В. И. Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А.Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – 512 с.

9. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. The University of Chicago Press, 1987, pp. 5 – 15, 39 – 48, 56 – 57.

10. СОН – Словарь общественных наук / Авторы составители: Подольская Е. А., Погорелый Д. Е., Лихвар В. Д. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. – 475 с.

11. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический проспект, 2001. – 990 с.

12. Делюмо Ж. Грех и страх: Формирование чувства вины в цивилизации Запада (XIII-XVIII вв.) / Пер. с франц. И. Б. Иткина, Е. Э. Ляминой, Е. И. Лебедевой, А. Г. Пазельской под ред. Д. Э. Харитоновича. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2003. – 752 с.

13. WDCLA - The Wordsworth Dictionary of Classical & Literary Allusion. Ware, 1994. – 240 p.

14. КЭ – Католическая энциклопедия – М.: Издательство Францисканцев, 2002. – 1909 с.

15. СФТ – Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В. Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – XVI, 731 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

16. Jacobs A. Original Sin: A Cultural History / A. Jacobs. – New York: HarperCollins Publishers, 2008. – 286 с.

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНЫХ ЕДИНИЦАХ (ФРЕЙМ)

Семенова Э. В.
Бурятский государственный университет

Законы человеческого познания, закономерности мышления исследуются многими научными дисциплинами на протяжении длительного времени. Когнитивный подход, разрабатываемый еще философами античности, выработал собственную теоретическую базу и понятийный аппарат.

Когнитивистика как сравнительно молодое направление науки объектом своего изучения выбрало человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны. «"Днем рождения" когнитивистики Дж. Миллер называет симпозиум по теории информации, проходивший в середине 1950-х годов. Другой американский профессор Дж. Бруннер, в это же время впервые начинает читать лекции о природе когнитивных процессов. Вместе с Дж. Миллером они организовывают в Гарвардском университете в 1960 г. первый центр когнитивных исследований» [1. С. 7].

В рамках когнитивистики многие проблемы и представления получили новое звучание. Объективный мир в сознании человека трансформируется в образы, понятия, символы, схемы и др.

Полемика вокруг статуса когнитивной лингвистики и правомерность ее выделения наряду с другими лингвистическими направлениями разделила исследователей. Среди них существуют полярные мнения. Там, например, В. Б. Касевич, считает, что «когнитивной лингвистики не существует» [2. С. 200], обосновывая это тем, что вклад когнитивистов в области семантики позитивен, разработанные подходы обогащают языкознание, но ни нового предмета, ни нового метода не было создано. Другие считают, что статус когнитивной лингвистики правомерен. В. И. Писаренко аргументирует следующим:

«Во-первых, эта наука – одна из главных наук всего когнитивного цикла, – всех наук, развивающихся под эгидой когнитивной науки как таковой.

Во-вторых, сегодня когнитивная лингвистика представлена целым рядом достаточно различающихся между собой школ. Вместе с тем их, несомненно, объединяет стремление дать языковым фактам и языковым категориям психологическое объяснение и там, или иначе соотнести языковые формы с их ментальными репрезентациями и с тем опытом, который они в качестве структур знания отражают.

В третьих, когнитивная лингвистика занимается в основном сверхглубинной семантикой и интересуют ее в первую очередь содержательные аспекты языковых форм» [3. С. 204 - 205].

Наличие и разработанность понятийного аппарата и терминологической базы науки также подтверждают статус научного направления. К ключевым терминам когнитивной лингвистики относят: разум, значение, концептуализация, концептуальная система, когниция, когнитивная база, ментальные репрезентации, вербализация, ментальность, картина мира, концепт и другие. Базовой единицей, по мнению большинства исследователей, является концепт. Исследователи выделяют следующие видовые ряды концептов: представление, схема, понятие, фрейм, сценарий (скрипт), гештальт.

В рамках нашей работы наибольший исследовательский интерес вызвал фрейм как особый вид представления знаний.

Фрейм – мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объемное представление, некоторая совокупность.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Для описания знаков вторичной номинации «из множества существующих в современной когнитивной лингвистике определений фрейма наиболее плодотворным, по мнению Н. Ф. Алефиренко, является то, которые вытекает из теории М. Минского: фрейм – это мыслительный образ стереотипной ситуации. «Особую значимость здесь приобретает характер денотации: мыслительная связь данного когнитивного образования с денотативной ситуацией особого рода – стереотипной. Вторым, не менее важным категориальным признаком фрейма, является его структурированность, объединяющая в единый когнитивный образ языковые и неязыковые знания» [4. С. 187].

Причиной, по которой представление знаний фреймами выглядит достаточно точным, является возможность более полного описания процесса мышления человека посредством определения крупной и структурированной основной единицы представления знаний и более тесной связи знаний, основанных на фактах, и процедурных знаний.

Содержание фрейма образуется структурированной совокупностью обязательных и факультативных признаков, так называемых «узлов» и «терминалов» по М. Минскому. Обязательные признаки фрейма объективируются его когнитивно-пропозициональной структурой. Они входят в качестве смысловых элементов в семантическую структуру единиц вторичной номинации. Факультативные признаки выполняют в структуре фрейма конкретизационную функцию. Они представляют собой «слоты» (позиции, ячейки).

Имя фрейма:

Имя слота 1(значение слота 1)

Имя слота 2(значение слота 2)

. . . . . .

Имя слота К (значение слота К).

Фреймы служат когнитивными структурами, которые формируют стереотипы языкового сознания, продуцирующие знаки вторичной номинации.

Структура фрейма выглядит следующим образом:

Верхний уровень – факт, касающийся состояния объекта, который считается истинным.

Следующие уровни – множество терминальных слотов, которые должны быть заполнены конкретными значениями и данными. Слот – минимальная единица информации.

В каждом слоте задаётся условие, которое должно выполняться при установлении соответствия между значениями (слот или сам его устанавливает или создаётся более мелкая составляющая фрейма.)

Простое условие называется меткой и может содержать определенные требования. Сложные условия указывают отношения между фактами, соответствующими нескольким терминалам. Соединив множество фреймов, являющихся отношениями, можно построить фреймовую систему. Наиболее важный результат такого построения проявляется в возможности преобразования фреймов в одной системе.

Исследование таких фреймов как «дружба» предполагает анализ тех фрагментов текста и тех фразеологизмов, которые так или иначе связанных с этим явлением с целью выявления фрейма данной реальности. Для того, чтобы установить элементы этих фреймов в английском языке, необходимо, прежде всего, обратиться к семантической структуре имен, связанных с этим общим понятием. Тезаурус Роже позволяет определить круг активно используемых лексем в связи с фреймов «дружба». На первом месте здесь значатся согласие, совместимость, понимание, способность к формированию групп, общность интересов, интимные, сексуальные и семейные отношения, спонсорская помощь, любовь, начало и восстановление дружбы.

Из этих значений можно сделать вывод, что основным смыслом дружбы является общение с человеком, основанное на взаимной схожести, знании качеств этого человека и любви, которое приносит мир и покой; оно имеет начало, может быть прервано и потом возобновиться. Друг противопоставляется врагу. Структура фрейма “дружба” включает обязательное наличие двух индивидуумов, между которыми и возникает дружба. На наш взгляд, именно этот двусторонний характер отношений является отличительной от,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

например, фрейма «любовь», которая может быть односторонней, т.е. неразделенной и безответной.

Опираясь на результаты исследования тезауруса Роже, интерпретация фрейма будет осуществляться путем рассмотрения элементов, которые могут быть выделены с помощью наиболее активно используемых лексем:

- Friendship – Amity (мирные отношения)
- Friendship –Sociality (общение)
- Friendship – Brotherhood (братские отношения)
- Friendship – Likeness (сходство)
- Friendship – Knowledge (знание)
- Friendship – Love (любовь)
- Friendship – Intimacy (близость)
- Friendship – Support (поддержка)
- Friendship – Introduction (первое знакомство)
- Friendship – Reconciliation (восстановление дружеских отношений)
- Friendship – Notenmity (не вражда)

Анализ фрейма «дружба» в русском языке выделяет следующие элементы:

- Дружба – ценность
- Дружба – духовная близость
- Дружба – общность интересов и моральных установок
- Дружба – сходство личных характеров
- Дружба – интимность / близость
- Дружба – святость
- Дружба – искренность
- Дружба – взаимное доверие, равенство
- Дружба – взаимопомощь
- Дружба – равенство

Таким образом, фрейм, являясь единицей когнитивной лингвистики, позволяет исследовать формирование и стереотипность языкового сознания, структуру определенной единицы знания и выявлять их языковые репрезентации.

Литература

1. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта, 2007. – С. 7.
2. Касевич В. Б. О когнитивной лингвистике / В. Б. Касевич // Актуальные проблемы современной лингвистики: учебное пособие / сост. Л. Н. Чурилина. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта, 2007. – С. 200.
3. Писаренко В. И. О когнитивной лингвистике и семантике термина когнитивный / В. И. Писаренко // Актуальные проблемы современной лингвистики: учебное пособие / сост. Л. Н. Чурилина. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта, 2007. – С. 204 – 205.
4. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. М.: Флинта, 2005. – С. 187.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

МЕТАТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК АНАЛИЗА СВЯЗИ ЯВЛЕНИЙ СИНОНИМИИ И МОТИВАЦИИ СЛОВ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ДИАЛЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ВЕРШИНИНСКОГО ГОВОРА)

Толстова М. А.
Томский государственный университет

Явление синонимии тесно связано с явлением мотивации. Синонимические отношения часто вступают в отношения лексической и структурной мотивации. В данной статье рассматриваются случаи актуализации этих отношений в одном контексте.

Осознание мотивированности синонимических единиц носителями вершининского говора определяется с учётом основных и дополнительных показателей. К основным относится метатекст, под которым понимается «материализованное в высказывании суждение говорящего о своём языке, зафиксированное в графической, аудио- или видеозаписи» [1]. Метатекст отражает осознание носителями говора взаимообусловленности звучания и значения слов.

Для анализа были выбраны 112 метатекстов, в которых актуализирована взаимосвязь явления синонимии и мотивации слов. Информативные возможности метатекстов сводятся к следующему:

1. Синонимы вступают в отношения и лексической, и структурной мотивации. Например, *Ну, лужайка, её просто как в деревне, ну вот лужок. Вот это и есть лужок, это муравка и есть. Листочки маленькие, она мелко-мелко цветёт.* В данном метатексте три синонима: *лужок, лужайка и муравка* (в значении 'травянистое растение гречиха птичья'). Все три слова мотивированные, но синоним *лужайка* вступает сразу в два вида мотивационных отношений: лексической мотивации со словом *лужок*: ЛУЖок – ЛУЖайка и структурной со словом *муравка*: лужайКА – муравКА.

Но чаще встречаются случаи, когда один из синонимов ряда, связанных одним видом мотивационных отношений, имеет дополнительный мотиватор. Например, *Придорожник как его называет* [народ]. *Ещё гусятником зовут. По дороге растёт, мелкие листочки.* Здесь слова *придорожник* и *гусятник* ('подорожник') вступают в отношения структурной мотивации: придорожНИК, гусятНИК. Помимо этого слово *придорожник* имеет ещё и лексический мотиватор: приДОРОЖник – по ДОРОГе растёт, или *Бугульник еще от клопов, и полыни боятся клопы. «Клоповник» еще звали, «блошник» еще звали.* В данном метатексте синоним *клоповник*, помимо структурной мотивации (клоповНИК – блошНИК – багульНИК), еще и лексически мотивирован: КЛОПовник – от КЛОПов.

2. В преобладающем большинстве случаев синонимы являются полумотивированными единицами (т. е. характеризующиеся одним из видов мотивированности):

1) Лексическая мотивация: *Заводь, ну, или заводушка – одинаково* [зовут], *у нас одинаковому нас больших заводей не буват* (ЗАВОДушка – ЗАВОДь); *Заболеть? – Выздороветь, оздороветь, кто как назовет* (выЗДОРОВЕТЬ – оЗДОРОВЕТЬ); *Сенки, кладовка, постройка, клевок для куриц и «клев» звали его* (КЛЕВ – КЛЕВок).

2) Структурная мотивация: *Меринатки - счас «жакетка» зовут, а раньше «маринаткой» звали* (меринаТКА – жакеТКА); *Яман есть, как сказать, а она емануха, козлюха* (емануХА – козлюХА); *С лонского года я узнала, что девятильник пижником зовут* (девятильНИК – пижНИК).

3. В мотивационные отношения вступают все виды синонимов:

А) абсолютные (или дублеты). Например, *Раньше сено более качественное. Макушка, одёнок. Верхушка ли макушка называлась.* Синонимы *верхушка и макушка* в значении 'верхняя часть стога' связаны отношением структурной мотивации: верхушКА – макушКА; *Кокошник сошьют, как ракшины у татар. У нас «кокошником» звали повойник* (структурная мотивация: кокошНИК – повойНИК).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Б) относительные: *Овечки назывались «ярки», а из их шерсти поярковы пимы.* Синонимы *овечка* и *ярка* ('молодая овца') вступают в отношения структурной мотивации: овечКА – ярКА, или *Жердина – это длинна жердь на крышу, а поверх ложут солому.* Здесь между относительными синонимами *жердина* и *жердь* актуализировано отношение лексической мотивации: ЖЕРДина – ЖЕРДь.

В) экспрессивно-стилистические: *А это гузка называцца. Ну как вроде бы раньше, так «жопка» называли, а по-культурному-то «гузка», маленько повежливей.* Здесь сам носитель диалекта говорит о разной стилевой приуроченности структурно мотивированных синонимов жопКА – гузКА.

Таким образом, метатексты демонстрируют связь двух явлений – явления синонимии и явления мотивации слов в системе говора. Так же актуализация мотивационных отношений в метатексте позволяет выявить функции мотивационных пар (информативную, дифференцирующую, метаязыковую, структурирующую и др.).

Рассмотренные информативные возможности метатекстов не являются исчерпывающими. Они составят предмет последующего анализа.

Литература

1. Ростова А. Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири). – Томск, 2000.
2. Блинова О. И. Мотивология и её аспекты. – 2-е изд., стереотип. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – 394 с.
3. Блинова О. И. Обыденное мегаязыковое сознание как источник лингвистической информации (на материале диалектной мотивологии) // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: Межвузовский сборник научнх статей / отв. ред. А. Н. Ростова. – Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. С. 13-19.

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КАК ЕДИНИЦА ИНТЕГРАЦИИ В ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ СОЗНАНИИ

Титаренко К. И.
Тольяттинский государственный университет

Проблемы взаимодействия языка, сознания и языковой личности занимают значительное место в контексте психолингвистических разработок. Исследованиями в данном направлении занимались многие ученые: Белянин В. П., Караулов Ю. Н., Тарасов Е. Ф., Уфимцева Н. В., Ушакова Т. Н. и другие.

Стернин И. А. и Попова З. Д. проводят различие между языковым, коммуникативным и когнитивным сознанием. Когнитивное сознание, по мнению авторов, связано с познавательной деятельностью человека. Языковое сознание представляет совокупность психических механизмов порождения и понимания речи, которая включает семантику языковых знаков и смысловое содержание, закрепленное за ними. Последний тип сознания – коммуникативный – образован совокупностью знаний и механизмов, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека. В коммуникативное сознание входят коммуникативные установки сознания, совокупность коммуникативных категорий и набор общепринятых правил коммуникации в обществе.

В контексте изучения проблемы языка и сознания разрабатывается идея картины мира, под которой понимают исторически сложившуюся в обыденном сознании определенной языковой группы и отраженную в каждом естественном языке совокупность представлений о мире, определенный способ восприятия и организации действительности. Свойственный

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

каждому языку способ концептуализации действительности одновременно универсален и национально специфичен: носители разных языков имеют собственное видение мира.

Будучи уникальным психолингвистическим феноменом, картина мира может рассматриваться в двух отношениях. Языковая («научная» картина мира или так называемый «Тезаурус 1») картина мира является «языковым сознанием, напрямую связанным с ассоциативно-вербальной сетью языка» [1. С. 80]. Концептуальная картина мира («наивная», «индивидуальная» картина мира или «Тезаурус 2») выступает как «система пресуппозиций и импликаций личности, соотносимой с фоном невысказанных допущений и практик» [1. С. 81]. Концептуальная картина мира, таким образом, представляет обобщенную «когнитивную модель» языковой системы. Обе разновидности картины мира лежат в основе номинации либо отдельного явления, либо некоторой совокупности явлений действительности. На уровне внешней семантики концептуальная картина мира актуализируется как языковая картина мира. Другими словами, языковая картина мира представляет собой совокупность всех лексических единиц определенной языковой системы. Языковая картина мира имеет структуру, подобную структуре лексического значения каждого слова, входящего в ее состав, и включает ядро и периферию. При этом, отмечается Будановой Е. А., в качестве ядра предстает совокупность этимологических фокусов лексических фреймов [2. С. 131] (под «фреймом» обычно понимают объемное представление, некоторую совокупность стандартных знаний о предмете или явлении) с большой степенью концентрации когнитивных моделей. Индивидуальные особенности стиля автора отражают контекстуальные значения, которые располагаются на периферии. Таким образом, составляющими любого вербального описания являются элементы языковой картины мира, передающие общенациональные/индивидуальные представления о денотате (реальном или воображаемом), в то время как сами представления рассматриваются как элементы концептуальной картины мира, заключает тот же автор в своем исследовании.

В связи с различением языковой и когнитивной картин мира используют метод когнитивной интерпретации единиц языка и моделирование концептов в национальном, групповом и индивидуальном языковом сознании. Предметов когнитивной лингвистики, по мнению Т. Н. Ушаковой [6. С. 100] выступает значение единиц языка, вербализующих определенный концепт. Первостепенной задачей данной науки считается когнитивная интерпретация семантики языковых единиц.

Каждая из сфер человеческого сознания содержит «конвенциональный компонент, который репрезентируется в языке как некая устойчивая и частотная структура или единица хранения конвенционального содержания» [3. С. 11]. В этом смысле сознание индивида определяется как интерсубъективное содержание, проявляющееся в его психической деятельности, и выступает функциональной системой подсистем, каждая из которых содержит конвенциональный компонент.

Рассматривающая проблему организации внутреннего лексикона человека Залевская А. А. представляет его как многоярусную систему объемных многократно пересекающихся полей, посредством которых «упорядочивается и хранится в более или менее полной готовности к употреблению в деятельности разносторонняя информация о предметах и явлениях окружающего мира, об их свойствах и отношениях, об их оценке индивидом и т.п., как и об особенностях их вербальных единиц» [4. С. 164].

Итак, семантические поля относят к единицам интеграции в человеческом сознании. Когнитивная психология предлагает несколько теорий семантической организации памяти. Семантическую организацию понимают как разделение близких по значению элементов на кластеры или группы. Согласно кластерной модели, понятия, представленные в памяти в виде слов, хранятся систематизировано – образуя кластеры, или скопления схожих элементов.

Понятия в групповой модели объединяются как по категориям, так и по признакам. Модель сравнительных семантических признаков, наряду с постулированием групповой структуры, классифицирует признаки по разным основаниям. Выделяются: а)

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

определительные (определяющие) признаки, без которых обозначаемый словом объект не может быть отнесен к той или иной категории; и б) характерные (несущественные для категоризации, но отражающие специфические качества и отношения, релевантные для носителей соответствующего языка и культуры) признаки.

Сетевые модели базируются на том, что понятия хранятся в памяти либо в виде независимых единиц, объединенных конкретными и значимыми связями, либо в виде сложной ассоциативной сети пропозициональных конструкций. Общим для всех упомянутых моделей будет признание системности и связанности категорий по смысловому признаку.

Данные положения когнитивной психологии корреспондируют с лингвистической теорией семантических полей, по которой языковые единицы объединяются в группы на основе общей семантической категории или ситуации. Полевая дифференциация лексики является одним из универсальных способов ее структурирования. Термин "семантическое поле" чаще всего применяется в лингвистике для обозначения совокупности языковых единиц, объединенных интегральным семантическим признаком; иными словами – имеющих некоторый общий нетривиальный компонент значения. Первоначально в роли таких лексических единиц рассматривали единицы лексического уровня – слова; позже в лингвистических трудах появились описания полей, включающих также словосочетания и предложения.

Классическим примером семантического поля может служить многоярусное поле цветообозначений: *blue* "синий" – *sky-blue* "небесно-голубой" – *bluish* "голубоватый, синеватый" – *turquoise* "бирюзовый" – *royal blue* "ярко-синий" – *deep blue, dark-blue, midnight blue* "темно-синий", *Cambridge blue* "светло-голубой" (по цвету спортивной формы университета), *Oxford blue* "темно-синий" (по цвету спортивной формы университета), *mazarine* "темно-синий", *sapphire* ("сапфировый", "сапфирный", "темно-синий"), *pale blue* "светло-голубой", *azure* "голубой, лазурный" и т.д. Общим семантическим компонентом в данном примере является colour 'цвет'.

Полевая теория основывается на представлении о существовании в языке некоторых семантических объединений и о возможности вхождения языковых единиц в одно или несколько подобных объединений. Так, словарный состав языка (лексика) может быть представлен набором отдельных групп слов, объединенных разнообразными отношениями: синонимическими (*to bewitch* "очаровывать, пленять, обаять" – *to charm* "очаровывать, околдовывать; прельщать (*with*)" – *to fascinate* "очаровывать, пленять (*at, with*), зачаровывать взглядом" – *to enchant* "очаровывать" – *to captivate* "завоевывать, очаровывать, пленять, увлекать", *to attract* "привлекать, притягивать"), антонимическими (*summit* "вершина", *acme* "кульминация, точка наивысшего развития, подъема", *apex* "вершина, верх", *vertex* "зенит, вершина, верхушка", *climax* "высшая точка, кульминация", *peak* "пик, максимум", *pinnacle* "вершина, пик, кульминационный пункт, апофеоз", *zenith* "зенит, кульминация" – *base* "основание, база, подножие", *bottom* "низ, нижняя часть, дно", *foot* "нижняя часть, подножие", *nadir* "надир, упадок", *ground* "земля, основа, дно") и т.п.

Единицей поля признают лексико-семантический вариант многозначного слова, или моносемичное слово (количество колеблется от ограниченного до очень большого). Границы семантических полей условны и могут варьироваться в зависимости от принципа классификации и обычно ослабляются на периферии. Макрополя могут включать ряд отдельных лексико-семантических групп и микрополей.

Структура семантических полей характеризуется центрально-периферийной организацией. Ядро семантического – это его имя. К ядерной зоне поля относят лексические единицы, выражающие архисему. Полевую периферию образуют секторы пересечения с другими полями. Например, причастия и отглагольные прилагательные (*frustrating* "разочаровывающий, расстраивающий", *frustrated* "расстроенный") входят одновременно в поле действия (акциональное) и поле признака (атрибутивное), а прилагательные типа *invincible* "непобедимый, непреодолимый, неукротимый", *incombustible* "несгораемый, огнестойкий" равно как и *desirable* "желанный, желательный", *necessary* "необходимый,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

нужный" и под. еще и в поле модальности; прилагательные типа *underground* "подземный", *interplanetary* "межпланетный", *oversea* "заморский, заграничный" – в поле атрибутивности и локативности.

По мнению Воевудской О. М., структуру поля можно уподобить строению атома: ядро поля образуют простые, как правило, непроизводные лексемы Д1 (прямое номинативное значение), вокруг которых на одинаковом расстоянии, но в разных плоскостях, располагаются семемы Д2 (производные номинативные значения). Несколько дальше, но также на одинаковом расстоянии от ядра размещаются семемы К1 (фразеологически связанные значения). Вокруг семем Д2 и К1, в свою очередь, располагаются их дериваты, удаляющееся от центра к периферии в соответствии с порядковым номером ступени деривации [5. С. 112].

В семантическом поле представлены все типы структурно-семантических отношений лексических единиц (вхождение, схождение и расхождение и др.). Свойственное человеческому мышлению обобщение отражается и в языке. Одним из проявлений данной закономерности является полисемия. Как одна из разновидностей знакового отношения многозначность выражается в человеческой склонности к экономной систематизации в языке предметного мира, внеязыковой действительности. Такая систематизация отражает многовековую практику людей, носителей данного языка, освещается соответствующей материальной и духовной культурой, характеризуют специфику национальной психологии, а также существенные черты международной, общечеловеческой практики.

Элементы отдельного семантического поля связаны относительно регулярными и системными отношениями, и, следовательно, все лексические единицы поля взаимно противопоставлены друг другу. Поля могут пересекаться или полностью входить одно в другое. Значение каждого элемента поля наиболее полно определяется только в том случае, если известна семантика других лексических единиц данного поля. Данное утверждение можно проиллюстрировать следующим примером. Сравним два цветовых ряда *red* "красный" – *pink* "розовый" и *red* "красный" – *pink* "розовый" – *pinkish* "розоватый". Если ориентироваться только на первый цветовой ряд, то несколько разных цветовых оттенков могут быть обозначены одной и той же лексемой *pink* "розовый". Второй цветовой ряд представляет более детальное членение оттенков цвета, т.е. те же цветовые оттенки будут соотнесены уже с двумя лексемами – *pink* "розовый" и *pinkish* "розоватый".

В силу своей многозначности языковая единица может входить в состав разных типов семантических полей. Например, прилагательное *red* "красный" может входить в семантическое поле цветообозначений и одновременно в поле, единицы которого объединены обобщенным значением 'революционный, коммунистический, советский' (*the Red Army* – "Красная Армия", *red revolution* — "социалистическая или коммунистическая революция"). «Собственно, – подчеркивает Д. Н. Шмелев, – каждый существенный элемент лексического значения («семантический признак») потому и выделяется как существенный для данного значения, что обусловлен определенным парадигматическим противопоставлением слову какого-то другого слова или нескольких слов» [6. С. 108].

Исследователями выделяются два основных типа семантических полей. В предметном поле слова объединяются на основе их отношения к одному денотату (предметной области). Понятийное (сигнификативное) поле объединяет слова основе их соотнесенности с одной сферой понятий. В качестве примеров понятийных полей можно привести поля эмоций, процессов мышления, восприятия и т.д. очевидно, что понятийное поле в отличие от предметного (денотатного) характеризуется большей степенью абстракции значений его элементов.

Вслед за Мерзляковой А. Х. подчеркнем, что, «несмотря на некоторый субъективизм при выделении семантических полей и определении их границ, семантические поля не являются методологической абстракцией, а представляют собой объективную языковую структуру» [7. С. 29]. Психологическая реальность семантических полей была неоднократно подтверждена

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

в ходе психофизиологических и психолингвистических экспериментов, направленных на изучение вербальной памяти человека.

В современной лингвистике полевой метод нашел применение не только при описании лексики, но и более крупных единиц языка. Лежащий в основе поля семантический признак может рассматриваться и как некая понятийная категория, так или иначе соотнесенная с окружающей действительностью и с опытом человека. Системный полевой подход может оказаться продуктивным в комплексном анализе языковых явлений и категорий, в том числе и смысла слова.

Литература

1. Ушакова Т. Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мыслеязыковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. Сб. под ред. Н. В. Уфимцевой. М. – Барнаул, 2004. – с. 6 – 17.

2. Белянин В. П. Введение в психолингвистику. М.: ЧеРо, 1999.

3. Буданова Е. А. Методика обучения переводу на основе лингво-когнитивных моделей: Диссертация на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – М., 2001.

4. Босова Л. М. Соотношение семантических и смысловых полей качественных прилагательных: психолингвистический аспект. Автореферат на соискание ученой степени доктора филологических наук. Барнаул, 1998. – 46 с.

5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000.

6. Воевудская О. М. Лексико-грамматическое поле концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – с. 111 – 113.

7. Шмелёв Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М.: Наука, 1973.

8. Мерзлякова А. Х. Типы семантического варьирования прилагательных поля «Восприятие» (на материале английского, русского и французского языков). – М: Едиториал УРСС, 2003. – 352 с.

9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

9. Психолингвистика: учебник для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 416 с.

10. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. – с. 7 – 22.

11.Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира древних славян // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. – с. 207 – 220.

12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ЧЕЛОВЕК СРЕДИ ЛЮДЕЙ (МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СФЕРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДИАЛЕКТНОМ ДИСКУРСЕ)

Галимова Д. Н.
Амурский государственный университет

Метафорическая картина мира, как и ЯКМ в целом, относительно стабильна, в основных своих позициях стандартна для всех носителей языка и мало изменяется в пределах жизни двух-трех поколений [1. С. 15]. Идея оформленности, сформированности метафорической картины мира в некоторый момент времени значима для настоящего исследования: поскольку анализируемые записи диалектной речи сделаны в относительно короткий временной промежуток (записи выполнялись в течение 9 лет, с. 2000 по 2008 гг.) и большая часть информантов – люди, рожденные в 20-30-е годы 20 века, можно утверждать, что реконструируемая метафорическая модель мира с большой степенью точности отражает обыденные («наивные») представления целого поколения диалектоносителей, жителей Амурской области.

Моделируемая метафорическая картина мира, безусловно, не является полной ни по широте охватываемых фрагментов действительности, ни по «глубине» (наполненности конкретными метафорами) метафорического отражения конкретного метафоризируемого явления или объекта. Это лишь фрагмент метафорической картины мира диалектоносителя. Между тем, анализируемые метафорические единицы в достаточной степени репрезентативны, поскольку получены в результате сплошной выборки из текстовых и аудиозаписей диалектной речи. Анализируемый материал – метафоры, спонтанно возникшие в одно- двухчасовых рассказах диалектоносителей о их жизни. Встречающиеся в этих рассказах метафоры демонстрируют актуальные фрагменты метафорической картины мира, существующей в языковом сознании диалектоносителей.

Говоря о поведении человека, диалектоноситель оценивает его положительно, как соответствующее норме, допустимое либо образцовое, или отрицательно, как не соответствующее этической норме. Оценки второго типа преобладают, поскольку отрицательное обычно более привлекает внимание окружающих.

Разнообразные физические действия человека выступают источником метафорического переосмысления при обозначении действий в отношении другого человека. Это позволяет более выразительно, более «наглядно» описать межличностные отношения. Например, доминирование, руководящее положение традиционно связывается с местом, расположенным наверху, победивший в «сражении» *берет верх* и, оставаясь главным, *держит* его: *– Мы када ууляли, обязательно хлопцы били девчат, вот ни за чё! – А девчата били пацанов? – Ну, которая подолеет, которая свой верх возьмёт; Самое главное, выходишь замуж, он глава семьи считается. А щас баба верх держит.* Физический контроль за кем-либо обычно предполагает непосредственный контакт с объектом: легче контролировать то, что находится в руках; поэтому контроль за чьим-то поведением метафорически обозначается глаголом *держать*: *Я детей, как уоворится, держала строуо; Держали всех, молодёжь крепко держали в руках. И старались работать.* Того, кто в действиях отступает от нормы, могут *поставить на место* – т.е. ‘Дисциплинировать, заставить работать’: *Раньше как: ты не работаешь – тебя поставят на место, чтобы ты работал и занимался тем, чем положено.* Таким обрзом, человек, играющий главенствующую, контролирующую роль, а также занимающий «правильное» с точки зрения говорящего место в жизни, в ситуации, ассоциируется с объектом, находящимся в устойчивом состоянии. При этом статичное, стабильное воспринимается как положительное.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Основные физические закономерности материального мира переносятся и на нематериальный мир человеческих отношений.

Метафорическая интерпретация начала-конца семейных отношений осуществляется в основном через глаголы движения: *войти в жизнь* ('Начать совместную жизнь с супругом'), *выскочить замуж, ходить замуж, сходить замуж, вернуться из замужества*. Отмеченные в диалектном дискурсе метафоры создают образ замужества как путешествия, что объяснимо традиционным для русских уходом женщины в семью мужа сразу после свадьбы. Метафора *зайти замуж* выявляет концептуальные представления о замужестве как перемещении женщины *за мужа*.

Создание своей семьи – дело не очень простое, ее нужно *найти*, т.е. для этого нужно приложить какие-то усилия (*Ты вот с мужем-то, если найдёшь семью и начнёшь с мужем хозяйство, это ж надо, чтобы рабочие были*). При этом в выборе мужа также присутствует элемент случайности: неизвестно, какой мужчина *попадёт* (*попадётся*): *Мама в Большеозёрку вышла замуж. А этот второй попался – так тоже дрался, маму бил; Ну, пришёл: «Давай поженимся». Я согласилась. Такий мужик хороший попався мне*. Эти метафоры также обусловлены традициями, бытовавшими в русской деревне до середины 20 века: девушки нередко выходили замуж по воле родителей, и они, и те, кто самостоятельно находил мужа, обычно не имели возможности хорошо узнать его до замужества. Женщины, в более зрелом возрасте вторично выходившие замуж или вступающие в гражданский брак, говорят о появлении в их жизни второго мужа уже как о результате их уже осознанного решения: *Дед помер в семисят втором году, я другого взяла деда, Дед мой шесть лет назад помер. Я другого приняла; Муж умер молодым. Я двенадцать лет одна прожила, потом вот этого деда приняла*.

Те, кто не мог позволить себе свадьбу, просто *сходились*: *Может богатейшие себе свадьбы и делали, а у нас не было. Мы с мужиком так сошлись; Мы с мужем когда сходились, тоже просто семьёй посидели, правда, ещё со стороны мужа какая-то мелкая родня была, но немного*. Т.о., изменение социального статуса метафорически связывается с изменением физического положения в пространстве.

Анализ метафорического словоупотребления в диалектной речи позволяет сделать предположение о существовании в народной культуре метафор, связанных с противопоставлением «прямой – искривленный». Этим противопоставлением объясняется, например, использование в переносном значении глагола *подкатиться* ('Начать ухаживать, имея какое-л. намерение, цель'): *Немного поработала – подкатился ко мне женишок, пришёл из армии*. Действие *катиться* метафорически осмысляется как движение, выполняемое крутясь, перекручиваясь. В исходном значении отсутствует оценка действия как положительного или отрицательного, однако в переносном значении такое «движение» в сторону человека оценивается негативно, вероятно, именно на основании своеобразного противопоставления прямому движению. Можно предположить, что в сознании носителя русского языка прямое вообще оценивается положительно, так как оказывается открытым, видным сразу, явным, а искривленное получает отрицательную оценку как неявное, недоступное восприятию полностью, которое может таить что-л. негативное (ср.: *кривить душой – прямой человек*).

Отрицательную оценку получают отношения, которые создаются вне брака, «на стороне», что как раз и интерпретируется через глаголы кручения: *В войну я вышла замуж. Мой мужик служил. Он там крутил, а я здесь взяла вышла замуж; Сын разошёлся один: жена скрутилась. Они разошлись* (*скрутиться* – 'Вступить в интимные отношения вне брака'). Переносное значение образуется на основании процессуального уподобления действий: две или более свивающихся нити при производстве одной более толстой оказываются плотно скрепленными, части свернувшейся веревки или ткани, например, также сближаются при сворачивании; компонент ИЗ «сближение частей» проецируется на соединение людей, вступающих в незаконную любовную связь. Отрицательная оценка в результативном значении, вероятно, связана не только с неприятием такого поведения вообще, но и с

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

негативным восприятием «результата» – чего-то скрученного как непрямого, искривленного. Аналогично негативную оценку приобретает метафорическое значение глагола *крутить* ('Пытаться добиться желаемого хитростью, лукавством, лестью'): *Такие ребята, которые из деревни, эти хорошие, эти простые. А эти только любят самы себя да только думают, как бы тебе обмануть. И беуае(т) крутить.* В данном случае *крутить* – действовать не напрямую, а круговыми движениями, обманным путем, ища выгоду.

Связь вне брака может быть обозначена глаголом *снюхаться*: *Муж от меня уходил. Раньше работала здесь ученица, счетовод. Он работал когда, ехал в Комиссаровку зачем-то, её повёз. Ну и снюхался с ней. А я не узнала.* Легкость, с которой «вступают в интимные отношения» собаки, спроецирована на отношения людей. На том же основании глагол *снюхаться* может выступать как обозначение процесса более близкого знакомства, что получает ироничную или насмешливую оценку: *Но вот девочку встретил, они быстро снюхалися, поженилися; Я с его братом ууляла, дружили. А потом он чё-то мне разонравился. Потом он* (будущий муж) *пришёл, и всё. Снюхались, снюхались, жили и пошли в ЗАГС* (РЗ – 'Проявить интерес к кому-л., найти с кем-л. общие интересы, занятия').

Отношения между людьми, в особенности семейные отношения, нередко основываются на подчинении одного и доминировании другого. Такие отношения в известной степени напоминают сражение, что и отмечается метафорически через глагол *воевать*: *Ну, это мы вместе жили. Ой, воевали! Не хотела я за него замуж выходить; Жили с мужем хорошо. Не воявали* (*воевать* – 'Отстаивать свою точку зрения, решение'). «Отвоевавший» главенствующее положение иронически назначается *командиром* и начинает *командовать*: *Дед у меня командир, всю жизнь у него выработано, он командует мной, вот я пашу, он подгоняет* (*командир* – 'Занимающий главенствующее положение в семье или ведущий себя как главный, старший', *командовать* – 'Руководить другим в семейных отношениях').

Зависимость одного человека от другого метафорически обозначается через образы, взятые из детского опыта (и сами описываемые ситуации чаще всего связаны с детьми): *А мне досталося тяжело. Муж умер, четверо детей на моих плечах; Родители померли, на руках остались четверо сестёр и братков.* Сидящий на руках или плечах взрослого ребенок чувствует себя защищенным, охраняемым от внешних воздействий; с точки зрения взрослого человека он все-таки является значительной тяжестью. Такой комплекс составляющих исходной ситуации мотивирует метафорические значения выражений *быть на (чьих-то) плечах* ('Зависеть от кого-л. в материальном и психологическом плане (чаще о детях)') и *остаться на руках* ('Оказаться под опекой кого-л.').

Единичные метафоры, отражающие межличностные отношения, основываются исходных ситуациях, описывающих поведение животных, например, *гавкнуть* ('Ответить резкостью, грубостью'), лизнуть ('Выразить почтение или согласие с чужим мнением'): – *Было постановление советского райкома партии направить меня сюда председателем рабочего комитета. <...> В шисят первом уоду приехал, ну создал оруанизацию, работал я три уода, меня выунали. Раньше как было, надо было лизнуть, а я уавкнул. Нельзя было урубо уоворить.*

Совершаемые в отношении другого человека действия являются в основном действиями негативными и обозначаются посредством глаголов физического воздействия, в том числе глаголов воздействия деструктивного характера.

В ситуации разрыва, расторжения отношений используется метафора *оттолкнуть* ('Выразить нежелание общаться, отвергнуть'): *Мы думали, шо он на ей женится, а она его оттолкнула, и с Пашкой неделю погуляла и за Пашку выскочила.* Объект, к которому по какой-либо причине человек не хочет приближаться, может быть обойден, что проецируется на ситуацию нежелания помочь и передается через глагол субъектного перемещения в пространстве *обходить* ('Не обращать внимания на чье-л. бедственное положение, не оказывать помощи'): *Нихто не работаеть, все друг друга обходят, никто никому не помогает.* Глаголы физического воздействия на объект используются для обозначения социальных отношений: *давить* (РЗ – 'Мешать кому-л. жить, противодействуя, создавая различные препятствия в деятельности'), *ободрать* ('Обсчитать, нажиться за чей-л. счет'),

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

подсечь ('Сделать резкое или язвительное замечание кому-н.'), *поливать грязью* ('Оскорблять, опорочивать кого-л., клеветать на кого-л.').

Нанесение морального вреда, моральное уничтожение или физическое действие разрушительного характера по отношению к кому-либо в представлении говорящего ассоциируется с физиологическим действием, обозначенным глаголом питания: *проглотить, поедать, сожрать, обсасывать*. Вряд ли возможно определить, какой именно образ в данном случае метафоризируется, проглатывающего ли пищу животного или именно человека, так же решительно «расправляющегося» с себе подобным, как с едой, тем не менее образ получается весьма выразительный:

Было бы вот лучше так вот, чем сейчас вот такая вольготная жизнь. Один одного поедают просто; Раньше были добрее люди. Вот хоть и голод был, вы понимаете, хоть какие ни голодные, но люди были вообще... А щас, как сказать, звери люди. Вот каждый должен проглотить просто человека.

Можно предположить, что приведенные метафоры являются развитием метафорической модели **человек – это зверь**, которая в последние два десятилетия (в связи с социальными изменениями в стране) приобретает новое содержание. С другой стороны, большинство перечисленных действий может выполнять и человек, поэтому данные метафоры могут также являться реализацией модели **отношение к другому человеку – это проявление физической агрессии**.

Подтверждение распространенности такой модели в диалектном дискурсе можно найти в метафоре *утопить в ложке* ('Совершить негативные, разрушительные вербальные или невербальные действия по отношению к кому-л.'): *Ну, в войну, хоть война и была, но люди были это... ну, как вам сказать, дружные, независливые, не так вот, как щас, утовы в ложке утопыть*. Компонент метафорической единицы '*в ложке*' доводит описываемую метафорой ситуацию до абсурда, что передает высокую степень агрессивности воздействующего субъекта.

Отражается в диалектной метафоре и позитивное отношение к другому человеку.

Метафоры этой подгруппы созданы путем переосмысления физических действий, называющих установление вертикального положения или укрепление в пространстве:

- *держаться*, 'Стараться сохранить хорошие отношения с кем-л.' (*С дочерью чё-то плохо живём. Вот надо за сына, за невестку держаться*);

- *поднять*, 'Вырастить, помочь стать самостоятельными (о детях)' (*У меня вот две дочки были, старших самых, они почти что вынянчили двух. Они считай что мне всех ребят помогли поднять*);

- *поставить на ноги*, 'Создать кому-л. условия для физической и материальной независимости' (*Родители его на ноги поставили*).

Все немногочисленные метафоры, называющие позитивное расположение к другому человеку, основываются на актуализации в исходном значении признаков «крепкий», «прочный».

Таким образом, большинство метафор, отражающих сферу межличностных отношений, можно описать метафорической моделью **отношения между людьми – это физические действия людей**. Психологическое сближение или разъединение людей может быть уподоблено их перемещению в пространстве относительно друг друга, в чем отражается стремление человека сделать наглядными проявления эмоций и чувств; действия в отношении другого человека чаще всего подобны физическим действиям, совершаемым над неживым объектом.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Горячие точки развития русистики: русский язык, русский мир и российский менталитет // Русское слово в русском мире. – Москва; Калуга, 2004. – С. 5-28.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

СПЕЦИФИКА ИНСТРУКТИВНОГО ДИСКУРСА ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ УСТРОЙСТВ

Канащук С.А.
Томский государственный университет

Во второй половине XX в. внимание лингвистов было обращено к изучению коммуникативных аспектов языка. Одним из направлений таких исследований становится функционирование различных дискурсов. На сегодняшний день малоизученными остаются тексты дискурса инструкций. Вместе с тем, сфера распространения, структура, стилистика таких текстов существенно изменились за последние десятилетия. Представляется актуальным подробное рассмотрение текстов инструктивного дискурса и определение их специфики в традиционном понимании и на современном этапе развития.

Цель данной статьи выявить специфику текстов дискурса инструкций высокотехнологичных устройств.

Материалом для исследования послужили инструкции к продуктам различных производителей, включающих в себя передовые для своего времени технологии, в период с 1957 по 2009 гг.

Приблизительный объем материала составляет 80000 символов на русском и английском языках.

Чтобы описать специфику текстов инструкций на современном этапе необходимо обратиться к традиционному представлению о текстах данного типа. Разграничение инструкций на традиционные и современные весьма условно. Инструкции постепенно принимали каждую из тех черт, которые свойственны им на современном этапе. Проследить эту эволюцию можно тогда, когда мы противопоставляем в рамках одной парадигмы некоторые параметры более ранних (традиционных) текстов параметрам текстов более поздних (современных).

Традиционная инструкция по форме теста доступна для пользователей преимущественно в печатном виде. В рамках инструктивного дискурса сложилось несколько традиционных речевых жанров. Среди них выделяются следующие: руководство по эксплуатации, руководство пользователя, памятка, предписание, служебная директива. Основанием для выделения этих жанров стали формальные синтаксические, структурные и контекстно-зависимые параметры текстов. В то же время, любой из этих текстов в той или иной мере соответствует и одновременно определяет общую ситуацию, позиции коммуникантов, цели коммуникации, лексико-семантические поля и синтаксические паттерны, иными словами – те параметры, которые задаются дискурсом. Таким образом, каждый текст рассматривается как речевое произведение, соответствующее определенному жанру и входящее в инструктивный дискурс.

Каждый из этих речевых жанров обладает своими стилистическими чертами, но в основном стиль таких текстов приближен к научному. Так руководство по эксплуатации и руководство пользователя воспроизводят в основе своей типовое методическое пособие, тогда как остальные инструктивные жанры (памятка, предписание, служебная директива) являются реферативными выжимками из первоначального текста. Акцент в них сделан на алгоритме выполнения наиболее актуальной операции с отсылками к действующим нормам вне инструкции (например, кодексу организации).

Инструкция, вне зависимости от речевого жанра, в традиционном понимании существует в соответствии с унифицированной статичной структурой. Инструкция содержит в себе схему устройства (электрическую схему) продукта, условные обозначения, последовательность действий при выполнении тех или иных операций, список неисправностей и возможные меры по их устранению, адреса сервисных центров и разное (например, рецепты приготовления блюд в инструкции к СВЧ-печи). Последовательность и название глав, содержащих перечисленные сведения, вариативна, но наличие каждой из них

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

обязательно. Специальные главы, описывающие устройство и теоретическую базу технологий, которые применяются в продукте, определяет большое количество специальных терминов без пояснений для рядового пользователя. Различное название глав, их непостоянное расположение в структуре текста и перегруженность языка специальными терминами порождает дополнительные сложности в восприятии традиционной инструкции.

Совершенствование технологий, глобализация рынка, увеличение конкуренции и рост спроса на высокотехнологичные устройства среди рядовых пользователей явились предпосылками к изменению текстов инструкций в традиционном понимании и переходу к современному виду инструкций.

Помимо значительных изменений уже существующих видов текстов, стали появляться новые формы, в которых он представлен. Среди них:

- элементы программного интерфейса (надписи и рисунки на кнопках и элементах меню, подсказки, отображающиеся при наведении курсора или при нажатии на справочную клавишу);
- элементы аппаратного интерфейса (надписи и рисунки на кнопках);
- печатные материалы (тексты буклетов в комплекте с устройством; руководства пользователя);
- электронные тексты (подробное руководство пользователя в PDF-файле, онлайновые инструкции и статьи корпоративных баз знаний);
- медиаматериалы, передающие информацию о функционировании устройств.

Наряду с изменением форм, в которых существует инструкция (где? в виде чего? как форма позволяет читателю выстраивать свой текст?), увеличилось речевое разнообразие самих жанров (как об этом можно рассказать иначе?) и использование семиотических средств выражения внутри жанров (как рассказать, чтобы тебя понял адресат?). Такие изменения стали решением задач, которые были поставлены перед современными инструкциями, и каждое из этих решений определяло развитие следующего. Среди таких взаимосвязанных изменений:

- простота восприятия структуры текстов (вопрос, описание проблемы, интерактивное взаимодействие с читателем через гиперссылки с указанием сопутствующих проблеме симптомов). Так в ряде устройств при выделении пункта меню над одной из активных кнопок аппаратного интерфейса появляется надпись «Информация». При нажатии на эту кнопку появляется окно с описанием действия, которое выполняется при выборе рассматриваемого пункта;
- сложная техническая организация текстов с помощью так называемой технологии «WEB 2.0»: статья не существует до тех пор, пока не будет сформирован запрос пользователя. В соответствии с этим запросом поисковая система [2] «собирает» из различных кусочков огромного массива текстов статью, в которой каждый фрагмент текста занимает свое место в анкетной структуре. Помимо поисковых систем, массивы текстов могут создавать технические писатели штата корпорации или рядовые пользователи. Наиболее яркие представители такой технической организации: wiki-базы, форумы, блоги;
- совмещение иструктивных (дидактических и методических) и рекламных целей авторов произведений. Крупные корпорации организуют промо-акции (promotion – рыночное продвижение продукта), во время которых пользователю предоставляется доступ к раздаточному материалу. Такие материалы содержат как инструктивные тексты и медиаматериалы (лекции, демонстрации функционирования, рассказы о преимуществах новых устройств перед старыми), так и сведения типично-рекламного свойства (стоимость, процедура заказа и оплаты, адреса розничных представителей);
- минимизация используемых терминов и их подробное разъяснение;
- изменение стилистической характеристики текста: инструкция не как методическое пособие, а как развлекательно-познавательный материал;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- замена новых терминологических конструкций метафорическими номинациями [1], которые понятны неспециалисту;
- снижение информационной загруженности за счет использования элементов созданной или заимствованной иконической семиотической системы (например, вместо надписи «ФОТОАППАРАТ» над кнопкой устройства, а также внутри текста инструкции, описывающей эту функцию, размещается изображение фотокамеры);
- снижение информационной загруженности за счет создания терминологических глоссариев, внедрение в текст гиперссылок;
- создание массива сведений инструктивного характера одновременно в разных формах, дополняющих друг друга (например, интерактивная инструкция в рамках которой могут совмещаться инструктивный текст о порядке выполнения определенной операции в программе, звуковое сопровождение частично или полностью воспроизводящее написанный текст, видеоролик демонстрирующий выполнение данной операции, а также демонстрационное «сценарное» выполнение программой описываемых процедур. При обращении пользователя за помощью выполняется следующая последовательность: на экране появляются фрагменты текста, одновременно озвучиваемые чтецом, затем программа запускает сценарий, по которому на экране выполняется некоторое действие с интерфейсом программы или устройства. Затем производится отмена сделанной программой операции, чтобы пользователь сам мог ее воспроизвести. После выполнения пользователем требуемой операции демонстрируется следующий фрагмент текста и т.д. В конце инструкции демонстрируется обзорный видеоролик. Он призван закрепить полученные знания и содержит отсылку к полному тексту в руководстве пользователя или базе знаний в сети Интернет). Смысловое содержание текста каждой из таких взаимодополняющих форм можно представить в виде кругов Эйлера. Так печатная инструкция, видеоролик и интерактивный сценарий управления программой, рассказывающие об одном и том же продукте, будут описывать некий общий для всех трех форм набор функций. В то же время каждая из них может содержать уникальное описание функции;
- использование речевого жанра рекомендации («если..., обратитесь...», «в случае повторения ошибки, возможно, следует...»);
- косвенное указание на фоновые знания читателя («если не удалось выполнить операцию самостоятельно, обратитесь к администратору/ специалисту сервисного центра») и вербализованное разграничение целевой аудитории (ссылка «Версия для ИТ-специалистов»).
- целевая аудитория (инструкции не для специалистов, а для пользователей);
- комплексность текстов, вызванная многокомпонентностью устройств (описание взаимодействия аппаратной части устройства и различных разделов программного интерфейса).

Полученный анализ позволяет сделать следующие выводы. Изменилась форма существования текстов – разобщенные бумажные руководства пользователей объединились в электронные базы знаний по группам продуктов. Изменилась форма подачи материала, унифицировалась его структура: гипертекстовые ссылки позволяют избежать лексической перегруженности текста, а поисковая система, работающая с базой знаний, с помощью упомянутых гиперссылок позволяет создавать поисковые запросы со ссылками на запрашиваемый пользователем материал. Устойчивая структура, отвечающая техническим требованиям по размещению текстов на сайтах и их обработке поисковыми системами, дополняется требованиями по «гуманитарной» организации для более удобного восприятия человеком. Узкоспециальная ориентированность и научный стиль текстов традиционных инструкций формировал свой круг читателей (чаще специалистов), способных понять смысл написанного. Методическая организация учебно-инструктивного материала рассчитана на самый широкий круг пользователей и учитывает индивидуальные особенности восприятия: Так одна и та же функция программного обеспечения или устройства может описываться вербальными (текст), логическими (схема), сценарно-интерактивный (интерактивная

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

программная оболочка: программа берет на себя управления главным окном и последовательно выполняет действия для демонстрации функции) и мультимедийными (рисунки, аудиографические учебники, видеолекции) средствами. Любой текст инструктивного дискурса высокотехнологичных устройств массового потребления на современном этапе развития стремится соответствовать такой форме подачи информации, при которой адресат не тратит время на изучение новой структуры текста, а переходит непосредственно к поиску решений и процессу познания нового материала. По мере наполнения текста описаниями все новых и новых технологий, упоминание о ранее представленных механизмах действия сводится к минимуму. За отправную точку знаний пользователя персонального компьютера об устройствах, в подробных разъяснениях о работе которых он не нуждался, в 90-е была негласно принята работа с мышью и клавиатурой, в начале 21-го столетия работа в сети Интернет. Традиционные инструкции предоставляют исчерпывающие сведения о работе самых старых частей устройства, не оставляя «белых пятен» в описании. В то же время традиционные инструкции очерчивают тематическое поле границами конкретного устройства, тогда как современные инструкции демонстрируют связи описываемого устройства и технологий, применяемых в нем.

Таким образом, определена общая специфика текстов дискурса инструкций, которая требует дальнейшего изучения.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Номинация и текст // Языковая номинация. Виды наименований. – М., 1977. – С. 304-357.
2. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 360 с.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СОГЛАСИЯ/НЕСОГЛАСИЯ (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Кильмухаметова Е. Ю., Михайлова С. В.
Томский государственный университет

На современном этапе лингвистических исследований интерес ученых направлен на коммуникацию во всем многообразии составляющих ее ситуаций. Различные речевые ситуации неоднократно становились предметом изучения многих лингвистов. Это, например, такие ситуации, как: ситуация сожаления, извинения [1], просьбы, приказа [2], уверенности/неуверенности и др. В настоящей работе мы обращаемся к ситуации согласия/несогласия. Выбор ситуации неслучаен и обусловлен тем, что согласие/несогласие – одна из самых частотных ситуаций в процессе коммуникации, в ней проявляется отношение говорящего к окружающим его предметам и явлениям, а также к собеседнику. Выявление языковых средств выражения согласия и несогласия во французском языке поможет тем, кто изучает этот язык, строить правильные стратегии поведения в данных ситуациях.

Цель настоящей работы – рассмотреть языковые средства выражения согласия/несогласия во французском языке. Материалом исследования послужили тексты современной французской художественной литературы (8 произведений), из которых методом выборки извлекались диалогические единства, содержащие описание ситуации согласия/несогласия (25 единиц).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Ситуация согласия/несогласия признается в качестве одной из наиболее важных и частотных семантико-коммуникативных категорий диалога. Отношение согласия/несогласия первично функционирует в диалоге и служит реакцией говорящего на высказывание партнера. Одна из характерных черт этой ситуации – это обращенность реплики согласия/несогласия к реплике собеседника. Данная ситуация уже становилась объектом исследования на примере немецкого языка [3]. Согласно А. Л. Сотниковой, ситуация согласия/несогласия включает в себя: реплику первого говорящего (далее – Г1) и реплику второго говорящего (далее – Г2). В своем высказывании Г1 вводит референт, то есть некоторую ситуацию, под которой понимается «совокупность элементов, присутствующих в сознании говорящего в момент «сказывания» и обусловливающих отбор языковых элементов» [4. С. 251]. А Г2, соглашаясь или не соглашаясь, устанавливает отношение референта к действительности:

Г1: введение ситуации (или темы).

Г2: установление отношения ситуации с действительностью.

Проиллюстрируем на примере:

(1) Г1: On dit que vous faites construire un nouveau bateau qui filera huit noeuds...

Г2: C'est vrai ... J'espère que j'embarquerai votre frère, s'il reste aussi sérieux... [SDC, p.70].

(Г1: Говорят, что вы строите новое судно, которое будет идти со скоростью 8 узлов.

Г2: Это правда. Надеюсь, что я возьму с собой вашего брата, если он будет таким же серьезным.)

В примере (1) Г1 вводит тему – строительство судна – и интересуется у собеседника, соответствует ли это правде. Г2 устанавливает отношение референта с действительностью: такое строительство ведется, то есть он соглашается.

На отношение, устанавливаемое Г2, может наслаиваться оценка, направленная на высказывание Г1, которая основана на его социальном и личном опыте и является результатом его оценочной деятельности [3]. Например:

(2) Aux Editions du Talion, mon travail s'en ressentait, bien sûr. Et je n'avais rien à espérer de la reine Zabo:

Г1: Faites-moi chier une seule fois encore avec votre famille, Malaussène, et je vous lourde. Définitivement. Ça ne m'a pas plu.

Г2: D'accord, Majesté, je suis viré.

Derière la porte claquée, elle a gueulé, assez fort pour que je l'entende:

Г1: Ne comptez pas sur des indemnités! [PFP, p. 16-17].

(В издательстве «Тальон» на мою работу, конечно, сказывались семейные проблемы. И мне было нечего ожидать от королевы Забо:

Г1: Если еще раз вы достанете меня своей семьей, Малоссен, я вас уволю. Это точно.

Г2: Хорошо, Ваше Величество, можно считать, что я уволен.

За захлопнутой дверью, она выкрикнула достаточно громко, чтобы я услышал:

Г1: Не рассчитывайте на пособие!)

В примере (2), соглашаясь с тем, что он практически уволен, Г2 выражает свое оценочное – негативное – отношение к этому факту и к своей начальнице, называя ее с иронией «королева, Ваше Величество».

В основе оценочной модальности лежит формула: A r B, где A – субъект оценки, B – ее объект, а предикат r выражает оценочное отношение субъекта к объекту [5]. В качестве субъекта оценки выступает Г2. Обращаясь к заданной в реплике Г1 теме, – объекту оценки – Г2 в своей реплике выражает некоторое отношение, которое является результатом его оценочной деятельности.

Оценочное отношение может представлять собой рациональную или эмоциональную оценку. Эмоциональное и рациональное подразумевают две стороны отношения субъекта к объекту: эмоциональное – его чувства, рациональное – его мнения [5]. Так, пример (1) может служить иллюстрацией рациональной оценки, а пример (2) – эмоциональной оценки. Приведем еще примеры:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

(3) Г1: Vous êtes Français? questionna-t-il le premier.

Г2: Oui. Vous aussi? [SPSP, p. 17]

(Г1: Вы француз? – спросил он первым.

Г2: Да. Вы тоже?)

(4) Г1: Bin oui: non. Aujourd'hui, pas moyen. Y a grève.

Г2: Ah les salauds, s'écrie Zazie, ah les vaches. Me faire ça à moi. [QZM, p. 12].

(Г1: Нет, не поедем на метро. По крайней мере, не сегодня. Потому что забастовка.

Г2: А, свиньи, негодяи, кричит Зази. Такую свинью мне подложить.)

В примере (3) Г2, подтверждая, что он француз, соглашается с Г1. Это рациональное согласие. В примере (4) Г2 (Зази) выражает свое несогласие со сложившейся ситуацией и негативное отношение к ней: об этом свидетельствует употребление ругательных слов. Здесь речь идет уже об эмоциональном отношении к ситуации.

Эмоциональность может характеризоваться экспрессивностью, или личной заинтересованностью говорящего. Экспрессивность направлена, кроме того, на то, чтобы усилить эмоциональное воздействие на собеседника, то есть увеличить перлокутивный эффект и тем самым добиться нужной реакции от собеседника [6]. Так, в примере (2) согласие Г2 с возможным увольнением и ироничное отношение к начальнице, возможно, имели цель еще более разозлить начальницу. Если это так, то Г2 это удалось: ее злость возросла, а наказание стало более суровым - увольнение без пособия.

Теперь перейдем непосредственно к исследованию языковых средств выражения согласия и несогласия. Сначала обратимся к ситуации **согласия**.

Рассмотрим несколько примеров.

(5) Г1: Il est devenu plus étrange?

Г2: Ce n'est pas sa faute, j'en suis sûre!... Je crois qu'il était malade…[SPSP, p. 25].

(Г1: Он стал более странным?

Г2: Это не его вина, я в этом уверена!... Я считаю, что он был болен…)

Из примера (5) следует, что согласие с Г1 выражается в имплицитной форме (подразумевается слово «да»). Согласие сопровождается оценочным отношением, а именно: высказывание Г2 характеризуется эмоциональной оценкой ситуации, так как в конце реплики Г2 стоит восклицательный знак, означающий, что высказывание является эмоциональным (см.: [7. С.556]).

(6) L'ami Théo papillonnait:

Г1: Pour ta robe de mariée, tu t'en remets entièrement à moi. ...

Г2: Théo, tu es un amour, s'exclamait Thérèse sur le ton frauduleusement excessif de son nouveau milieu. [PFP, p.81].

(Друг Тео порхал вокруг как бабочка:

Г1: Что касается твоего подвенечного платья, в этом ты можешь полностью положиться на меня…

Г2: Тео, ты ангел, - воскликнула Тереза чрезмерно притворным тоном, характерным для ее нового окружения.)

В примере (6) Тереза (Г2) дает имплицитное согласие на то, чтобы Тео занялся подготовкой ее подвенечного платья: здесь подразумевается «Да, я согласна положиться на тебя». При этом она, называя друга ангел, использует метафору.

(7) Г1: Vous pourriez avoir reconnu en lui un ami, ou…

Г2: Je choisis mieux mes amis!

Г1: Si bien que vous êtes rentré seul?

Г2: Je l'affirme… [SPSP, p. 40].

(Г1: - Вы могли бы узнать в нем друга или…

Г2: - Я лучше выбираю своих друзей!

Г1: - Настолько, что вы вернулись один?

Г2: - Я подтверждаю это…)

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

В примере (7) для выражения своего согласия Г2 использует глагол «подтверждать, утверждать» (affirmer), то есть он эксплицитно, нейтрально, с помощью перформативного глагола, выражает согласие.

(8) Г1: - C'est-elle qui t'a volé ton portefeuille, n'est-ce pas? Il devait rester cent francs dedans…

Г2: - Oui…

Г1: - Tu avoues?

Il baissa la tête. Cela valait mieux ainsi. [SDC, p. 43].

(Г1: - Это она украла у тебя портфель, так? Там должно было оставаться сто франков…

Г2: - Да…

Г1: - Ты признаешь свою вину?

Он опустил голову. Лучше было признать.)

В примере (8) Г2, молча опуская голову, соглашается, что деньги у него украла женщина. Здесь согласие и оценочное отношение к ситуации – стыд – выражаются невербально, то есть с помощью движения головой.

(9) Г1: Je suis libre de retourner à Brème?...

Г2: Pourquoi pas? Vous venez de dire vous-même que vous ne vous êtes rendu coupable d'aucun délit…[SPSP, p. 53].

(Г1: Я могу вернуться в Брем?

Г2: Почему нет? Вы сами только что сказали, что не виновны ни в каком преступлении.)

В примере (9) риторический вопрос «Почему бы и нет?» подразумевает согласие: «Да. Вы можете вернуться в Брем».

Анализ корпуса примеров по ситуации согласия в количестве 13 единиц показал, что согласие чаще (83%) выражается эксплицитно: с помощью слов «да, хорошо, подтверждать», реже – имплицитно. Здесь употребляются, прежде всего, риторический вопрос, разнообразные стилистические приемы (ирония, метафора). В большинстве случаев (67%) оценка рациональная, реже – эмоциональное отношение к ситуации (собеседнику). В случае эмоциональной оценки в конце реплики ставится восклицательный знак. Вербальное выражение согласия может сопровождаться соответствующим невербальным действием (жестом, мимикой), дублирующим реплику. Кроме того, невербальное действие может использоваться без вербального сопровождения, заменяя в этом случае реплику согласия.

Теперь рассмотрим средства выражения **несогласия**.

(10) Il me répliqua que pour ma part j'avais un peu changé. Et à mon avantage.

Г1: Toi qui voulais tant maigrir, - dit-il. – Je suis sûr que tu as perdu du poids.

Г2: Mais non. J'ai fait du sport, cela oui; beaucoup. J'ai pris des muscles et une meilleure forme. Mais je n'ai pas maigri. [HEG, p. 15].

(Он ответил мне, что я мало изменился. И я от этого только выиграл.

Г1: Ты так хотел похудеть, – сказал он. – Я уверен, что ты сбросил вес.

Г2: Да нет же. Я много занимался спортом, это так. Я накачал мышцы и приобрел лучшую форму. Но я не похудел.)

В примере (10) Г2 не согласен с Г1 в том, что он похудел. Его несогласие по отношению к действительности выражено эксплицитно с помощью слова-предложения «нет» (non) и отрицательной формы глагола.

(11) Г1: Vous avez voyagé en chemin de fer?

Г2: En avion! Je voyage presque toujours en avion, comme la plupart des hommes d'affaires!... [SPSP, p. 40].

(Г1: Вы приехали на поезде?

Г2: На самолете! Я практически всегда летаю на самолетах, как и большинство бизнесменов!...)

В примере (11) Г2, объясняя, что он никогда не ездит на поезде, а только на самолете, выражает имплицитное несогласие (подразумевается слово «нет»). Несогласие сопровождается восклицательной интонацией, то есть оценка ситуации сопровождается эмоциональным отношением.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

В ситуации несогласия, также как и в ситуации согласия, вербальная реплика может сопровождаться мимикой, жестами. Невербальное действие, на наш взгляд, иллюстрирует действительное отношение говорящего и его несогласие с собеседником. Например:

(12) Г1: Cette fois, pas d'hésitation: je t'offre le voyage de Rome.

Marie esquissa un sourire, pour le remercier de l'intention, mais ce sourire valait une moue.

Г2: La saison est bien avancée…[BI, p. 214].

(Г1: На этот раз, никаких колебаний: я предлагаю тебе путешествие в Рим.

Мари попыталась улыбнуться, чтобы поблагодарить мужа, но эта улыбка напоминала, скорее, недовольную гримасу:

Г2: Сезон уже закончился…)

(13) Г1: Pourquoi ne voulez-vous pas que Bob soit vengé?

Elle se mordit la lèvre et détourna la tête.

Г1: Vous préférez quelques billets de banque à la condamnation de son meurtrier?

Г2: Vous n'avez pas le droit de dire ça. [SPEM, p. 132].

(Г1: Почему вы не хотите, чтобы Боб был отомщен?

Она прикусила губу и отвернулась.

Г1: Вы предпочитаете несколько банковских чеков тому, чтобы его убийца был приговорен?

Г2: У вас нет права так говорить.)

В примере (12) жена (Г2) стесняется открыто отказаться от путешествия, предложенного мужем (Г1). Она даже пытается улыбнуться, чтобы его поблагодарить, но обида на мужа, по-видимому, так сильна, что ей это не удается: мимика выдает ее истинные чувства.

В примере (13) Г2, употребляя фразу «У вас нет права так говорить», не соглашается с Г1 и выражает негативное отношение к действию собеседника, а именно: к тому, каким образом он отзывается о близком ей человеке. Об этом же свидетельствуют жесты «прикусить губу» и «отвернуться».

(14) Г1: Qu'est-ce que tu aimerais mieux ? Le box-calf ?

Gabriel fit la moue.

Г1: Le galuchat ?

Moue.

Г1: Le cuir de Russie ?

Moue.

Г1: Et le croco ?

Г2: Ce sera cher. [QZM, p.29].

(Г1: Из чего бы ты хотел футляр? Из телячьей кожи?

Недовольная гримаса.

Г1: Из акулы?

Недовольная гримаса.

Г1: Из русской кожи?

Недовольная гримаса.

Г1: Из крокодиловой кожи?

Г2: Это будет дорого.)

В примере (14) реплику Г2 заменяет его мимика, она позволяет выразить не только несогласие, но одновременно и эмоциональное отношение.

Анализ корпуса примеров по ситуации несогласия в количестве 12 единиц показал: несмотря на то, что эксплицитный способ выражения несогласия преобладает (прежде всего, отрицательные слова «нет, совсем нет» и отрицательная форма глагола), достаточно часто – почти в половине случаев (42%) – несогласие выражается имплицитно. И это понятно: ситуация несогласия представляет собой конфликтный тип поведения (см.: [3]), поэтому участники прилагают все усилия, чтобы прийти к общему мнению, избежав конфликта. А одним из средств смягчить или предотвратить конфликт является косвенное, или

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

имплицитное, выражение несогласия. Результаты анализа свидетельствуют, кроме того, о том, что в отличие от согласия, в данном случае оценка преимущественно эмоциональная (почти 60%). Это связано, на наш взгляд, с тем, что ситуация несогласия вообще более эмоциональная, а фонетические средства – специальная интонация – помогают говорящему выразить свое субъективное отношение. Вербальное выражение согласия может сопровождаться соответствующим невербальным действием (жестом, мимикой), дублирующим реплику. Кроме того, невербальное действие может использоваться без вербального сопровождения, заменяя в этом случае реплику несогласия.

Итак, согласие выражается, как правило, эксплицитно, а несогласие – равным образом эксплицитно и имплицитно. Оценочное отношение, сопровождающее эти две ситуации, также отличается: несогласие – более эмоциональное. Анализ даже небольшого по объему языкового материала на примере художественных текстов подтверждает, таким образом, то, что можно наблюдать в реальном общении: если соглашаемся мы прямо, то эксплицитное несогласие стараемся избежать, так как выразить его открыто намного труднее.

Литература

1. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 272 с
2. Разгуляева А. В. Прагматическая характеристика диалогических единств, содержащих речевой акт требования // Вестник МГЛУ. Вып. 464 «Функциональная семантика (на материале французского языка)». – М.: МГЛУ, 2002. – С. 72-83.
3. Сотникова А. Л. Согласие/несогласие как вид оценочной деятельности участников диалога// Вопросы функциональной грамматики немецкого языка // Межвузовский сборник, Л., 1986. – С. 57-61.
4. Гак В. Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
6. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц языка. – М.: Наука, 1986. – 144 с.
7. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. – 832 с.

Цитируемая художественная литература и принятые сокращения

HEG – Hériat P. Les enfants gâtés// M.: Ecole supérieure, 1978. – 150 p.
PFP – Pennac D. Aux fruits de la passion. – Paris: Gallimard, 1999. – 223 p.
QZM – Queneau R. Zazie dans le métro. – Paris: Gallimard, 1995. – 192 p.
SDC – Simenon G. Les demoiselles de Concarneau. – Paris: Gallimard, 1977. – 149 p.
SPEM – Simenon G. La première enquête de Maigret// Simenon G. Romans. – M.: Progrès, 1968. – P. 20-159.
SPSP - Simenon G. Le pendu de Saint-Pholeien. – M.: «Astrel», 2001.–144 p.
BI - Bazin H. Il n'arrive jamais rien // Conteurs français du XXe siècle. – M.: Progrès, 1981. – P. 205-217.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ЭКОНОМИКА – ЯЗЫК – КУЛЬТУРА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И СОЗДАНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ОСНОВ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Колесникова М. В.
Центральный экономико-математический институт РАН, Москва

Человека всегда окружают слова. «Слова и тексты, окружающие нас … определяют наш образ жизни, культуру, менталитет, национальный характер, то есть формируют как определенный социальный мир, так и нас как личность, представляющую этот мир. … наша общественная жизнь, наше общественное поведение и наш социальный «имидж» … в огромной, не осознаваемой нами до конца степени определяются словесными правилами, которые говорят нам, что надо и что не надо делать в данном месте в данное время» [1. С. 229].

Экономическая теория, в отличие от точных и естественных наук, имеет дело не с отдельным человеком, а с членом общества, подверженным воздействию традиций, национального менталитета, политических институтов. Предмет изучения лингвистики – язык – на всех этапах существования также неразрывно связан с обществом: язык не существует вне общества, так же как и общество не может существовать без языка. Закономерно сближение экономики и лингвистики на почве их взаимодействия и взаимной обусловленности. Экономическое развитие страны обусловлено, помимо прочего, ее культурой и языком.

Эта взаимосвязь, оказавшись в фокусе внимания науки, стала основой интеграции лингвистики и экономической теории. В литературе идет речь о появлении новой научной дисциплины – лингвоэкономики, развитие которой происходит в двух направлениях – от языка к действительности и от действительности к языку.

Научные поиски в плоскости экономика - язык - культура активно ведутся в Институте национальной модели экономики (ИНМЭ), возглавляемом В. Найшулем. Оригинальная теория ставит своей целью поиск методов оживления национальных архетипов, способных стимулировать процессы самоорганизации общества на рыночных началах. Авторы теории говорят о необходимости появления таких новых областей знания как лингвоэкономика и лингвогосударствоведение, изучающих обратное действие языковых форм на научные концепции и исходят из положения о том, что «именно язык дает ключ к реализации наших институтов… Язык нужен для того, чтобы адекватно описывать наши хозяйственные и политические институты» [2. С. 1].

Ядром предлагаемой теории является «поиск в российской национальной почве» реальных пластов, способных принять не только «семена» рыночного либерализма, но и обеспечить их ускоренный рост» [Плискевич 2000, с. 35.]. В качестве базы для новой интегративной науки рассматривается экономическая терминосистема [3. С. 6].

Разработками в сфере новой дисциплины были подхвачены лингвистами [4, 5]. Процесс интеграции экономики и лингвистики связан как с переменами в жизни общества, так и с развитием языка.

Лингвистическая интерпретация процесса интеграции экономики, особенно активно развивающаяся в последнее время, объясняется радикальными переменами в жизни общества, которые находят отражение в языке, фиксирующем все политические и экономические изменения. По мнению лингвистов, для современной экономической ситуации характерны следующие черты: диалог, горизонтальные экономические отношения и соотношение «человек-экономика». Русская экономическая терминосистема охватывает основные концептуальные сферы и понятия экономики. «Развивающийся метатеоретический анализ экономического знания показывает, что перспективы развития экономики как науки во многом зависят от рационализации, упорядочения, унификации уже имеющихся понятий

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

и терминологических систем. Семантический анализ основывается на изучении значения отдельных единиц терминосистем, т.е. терминов» [3. С. 10].

Сущность происходящих объективно неизбежных перемен в сегодняшнем российском обществе сводится к замене «вертикальной» редистрибутивной экономической системы на «горизонтальную» рыночную. Порождение товарно-рыночными отношениями свободно устанавливаемых горизонтальных связей товаровладельцев определяет суть экономической структуры рыночного типа, когда каждый человек является субъектом собственности и, следовательно, субъектом права. Таким образом, рыночная экономика является предельно субъектно-ориентированной. Новые экономические отношения в эпоху демократизации языка вызвали появление новой лексики, охватывающей не только экономику, но и все сферы жизни человека. Вследствие этого антропоцентрический подход к изучению терминологии экономики представляется наиболее актуальным в процессе ее изучения.

Интерес к вопросу о взаимосвязи экономики и лингвистики возник в связи с тем, что на смену «человеку разумному» пришел homo economicus. Важно проследить, какие метаморфозы произошли с субъектом экономики и лингвистики. В «мейнстриме» экономической теории доминирующим является представление о человеке как о рациональном субъекте, принимающем экономические решения. В ходе эволюции экономической теории это понимание неоднократно становилось объектом критики.

Начавшийся в 80-е годы XX столетия методологический бум в мировой экономической науке продолжается до сих пор. Поток публикаций по методологическим и философским проблемам экономического познания исчисляется десятками монографий и сотнями научных статей. Результатом этой интеллектуальной активности стало формирование Международного научного сообщества, которое объединило экономистов (М. Блауг, Р. Бэкхауз, Б. Колдвелл, Т. Майер, У. Сэмюэлс), философов и методологов науки (У. Маки, М. МакФерсон, А. Розентерг, Д. Хаусман), лингвистов (М. Блур, У. Гендерсон) в стремлении осмыслить предпосылки, тенденции, проблемы и перспективы развития экономической науки и повысить уровень профессионального самосознания экономистов, а также содействовать более адекватному восприятию экономических идей обществом.

В. Найшуль высказал предположение о том, что «экономисты-культурологи проблемами взаимосвязи «экономика - язык - культура» занимаются давно, но как раз сейчас появилось много новых данных, иллюстрирующих процессы взаимовлияния культуры и экономики, позволяющих по-новому взглянуть на них» [2. С. 35].

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что экономическая система – лишь часть (подсистема) социальной системы. Следовательно, изучение экономической системы вне зависимости от социальной системы очень условно и не отражает в должной мере всего многообразия реальных отношений в обществе. Нельзя абсолютизировать искусственно созданную систему и строить реальные отношения, опираясь только на нее, в противном случае реальность прорвет искусственно выстроенные связи, законы и фиксированные идеи, либо трансформирует самую систему.

Проблема создания институциональных основ современного общества, адекватных его социокультурному контексту, находится в фокусе внимания как экономической теории, так и сопредельных дисциплин. Очевидно, что кризисы и деформации российского экономического реформирования в очень большой степени происходят вследствие несовпадения между «внедряемыми в ходе реформ импортированными моделями экономических институтов, с одной стороны, и реальным социокультурным контекстом, моделями и стереотипами социальноэкономического поведения населения, его актуальными мотивациями и устремлениями – с другой» [Дискин 2001, с. 35].

Все больше исследователей в различных областях общественных дисциплин отмечают, что среди методического арсенала изучения социокультурных оснований институциональной среды важное место занимают исследования языка. Со времен создания этнометодологии вполне утвердилось понимание возможностей, которые имеются в этнолингвистике и таят в себе восхождение от знака к смыслу, от функции к структуре.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Аксиоматика, касающаяся социальных механизмов, лежащих в основе экономической деятельности, выходит за пределы собственно экономической теории. В этом аспекте приходится обращаться к теоретическому осмыслению эмпирических данных о характере социальных механизмов, складывающихся в ходе российской трансформации.

Другой блок проблем охватывает вопрос о том, сложится ли новая общенациональная идентичность, отсутствие которой и лежит в основе современного глубокого кризиса российского общества. Е. М. Авраамова отмечает по этому поводу: «Сегодня обнаруживаются лишь намерения обнаружить новый общецивилизационный дискурс развития страны. В этих непростых условиях вынужденно складывается общенациональная идентичность: без идеологических подпорок, используя отрывки старых мифов и новых идеологем, население должно осознать себя в новом политическом и даже географическом пространстве» [Авраамова 2001, с. 35]. Происходящее в политической, экономической, социальной и культурной жизни не просто отражается в языке, но и врастает в него, это среда и состояние культурного пространства. А. С. Акопян обращает внимание на то, что «одной из главных причин наших экономических и идеологических бед стала невозможность адекватного разговора на одном языке из-за путаницы понятий, а иногда и просто их подмены. Причем нередко создается впечатление, что терминологическая путаница поддерживается политиками как способ увеличения зоны некомпетентности и свободы маневрирования» [Акопян 2001, с. 50]. Говоря о лингвистической детерминированности современного общества, выделяют следующие целевые установки. Во-первых, разработка модернизационно-реформаторского дискурса, адекватного культуре и сознанию российского социума (далеко не все россияне понимают, что означают такие широко распространяемые лозунги-концепты, как «рыночная экономика» и др). Вторая идея основана на положении о том, что язык – это «наиболее непосредственная, эмпирическая данная форма бытия культуры, ее «материя», и, минуя образуемую им знаковую систему, невозможно добраться до ее глубинного содержания, выявить культурные смыслы» [Дилигенский 2001, с. 49]. Многие исследователи приходят к выводу о том, что воздействие на общество с помощью языковых средств в современных условиях является одним из доминирующих факторов.

Специалисты обращают внимание на такой уровень взаимодействия экономики и лингвистики как специальная терминология. Поскольку, как отмечает Л. Крысин, в каждой научной дисциплине или технической отрасли ведется планомерная терминотворческая работа, результатом которой становятся терминологические системы, можно говорить о «необходимости сознательного, целенаправленного регулирования и обновления экономической, политической и любой другой терминологии» [Крысин 2001, с. 56]. Для построения дальнейшей концепции взаимодействия экономики и лингвистики весьма существенен тот факт, что какие бы процессы в русском языке ни происходили, они возникают под воздействием внутренних законов развития языка, а не сознательного вмешательства в это развитие. «Социальное вмешательство возможно только в лексике, но появление новых слов в результате словотворчества писателей или окказиональных новообразований по продуктивным моделям не приводит к созданию «нового языка», ибо языковая структура сохраняется и наследуется следующими поколениями» [3. С, 10]. Главный аспект проблемы понимания – необходимость перевода смысла с языка одной культуры на язык другой. И эта проблема решается не в рамках «археологии» или реконструкции смыслов. Во избежание опасности оказаться в плену ложных форм и представлений восхождение к смыслу нуждается в строгой программе, которая воплощена «в высокоформализованном и не привязанном ни к одной культурной традиции языке науки, прежде всего стандартной экономической теории, коль скоро мы ведем речь об экономике переходного типа» [Матвеева 1993, с. 13].

В. Найшулем поднимается вопрос о вторжении логики русского языка в логику экономическую и государственную, точнее – о необходимости такого вторжения. «Слово во многом определяет реальность, пока мы говорим об экономике и о государстве на языке, равнодушном к смыслу, мы и будем жить в той реальности, в которой живем» [2. С. 1].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Дискуссия, опубликованная в журнале «Общественные науки и современность» «Экономика – язык – культура», продемонстрировала неподдельный интерес к поискам имеющихся в отечественной культуре средств, способных стать катализаторами российской национальной модели экономического развития. Участники дискуссии не ограничивались обсуждением высказанных В. Найшулем и его коллегами соображений и предложений, а углубляли и развивали тему, открывая в ней все новые и новые аспекты. Предложенная Институтом национальной модели экономики программа поисков национальных микроархетипов, способных дать импульс индивидуальной инициативе и ускорению рыночных принципов в отечественной экономике, не может не вызвать многочисленных вопросов как общеметодологического так и инструментального характера. Сама тема предполагает междисциплинарный характер обсуждения с участием экономистов, историков, лингвистов, социологов. Суть дискуссий заключается в стремлении ученых найти новые возможности для решения глобальной задачи роста экономического потенциала страны. В частности, как негативный феномен отмечается использование иноязычной лексики в политическом и экономическом языках, которое может спровоцировать в массовом сознании монополию чуждого политического и экономического опыта. Ученые отмечают, что рыночные отношения предъявляют свои требования к развитию общества, и это находит отражение в языке и культуре [Хазагеров 2000, с. 47].

В связи с этим по-новому ставится вопрос о роли общественных наук на этапе трансформации общества. Формирование институциональной среды непосредственно связано с их качественно новым уровнем и формированием собственного обществоведческого мышления. «...сегодня нам жизненно необходимо выполнить в отношении общественных наук ту программу, которую Петр I начал в отношении естественных наук. Это важнейшая задача, решив которую, мы можем получить могучую страну, экономика и хозяйство которой не разносит вдребезги ее культуру, а работает внутри этой культуры, усиливается этой культурой. Мы должны понимать, что происходит во всем остальном мире, и переводить это все на русский язык (в прямом и переносном смысле). И я думаю, что мы, не решив эту задачу, можем потерять свой культурный суверенитет» [2. С. 1].

Сегодня перед страной стоят жизненно важные вопросы в области не только экономики, но и науки и культуры в целом. Экономическая наука в настоящее время мыслится как единая система знания, все более полно и точно отражающая многообразие окружающего мира. Соответственно предмет экономики фиксирует ее место в системе наук и, в первую очередь, ее отличие от смежных наук на тех участках исследовательского фронта, где они соприкасались.

* *Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Институциональные конфликты в процессе формирования инновационной политики в современной России» (проект № 07-02-04005а).*

Литература

1. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php

2. Найшуль В. Назад в будущее. Журнал «Фома", № 9/41, 2006. Режим доступа: http://www.fomacenter.ru/articles/foma/tema/economics/

3. Тарасевич Т. М. Особенности функционирования экономической терминологии в современном рекламном дискурсе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Кемерово, 2007.

4. Бородулина, Н. Ю. Меафорическая репрезентация экономических понятий в семиотическом аспекте. Атореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук. – Тамбов. гос. техн. ун-т – Курск, 2009.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

5. Ковлакас Е.Ф. Особенности формирования топонимической картины мира: лексико-прагматический и этнокультурный аспекты. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук. Кубанский гос. ун-т. – Краснодар, 2009.

ЛИЧНОСТНЫЙ АСПЕКТ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА

Кошкарова Н. Н.
Южно-Уральский государственный университет

Не стоит отрицать тот факт, что общение в целом, его конфликтный вид в частности, будет определяться личностной, социальной и национально-культурной парадигмой. Индивидуальные особенности речевого поведения человека всегда будут включены в систему норм, конвенций и правил, которые вырабатываются в той или иной культуре. Эти правила определенной лингвокультуры обусловливают типовую программу речевого поведения, принятую в том или ином обществе. А. К. Байбурин [1] отмечает, что эти социально одобренные программы поведения никогда не покрывают всей сферы поведения человека в обществе. И тогда мы говорим об индивидуальных особенностях речевого поведения, его разнообразии и вариативности. Наиболее яркое проявление эти индивидуальные свойства носят в коммуникативном конфликте, который, с одной стороны, детерминирован личностной парадигмой, а, с другой стороны, – особенностями национально-культурного пространства. На наш взгляд, наиболее ярко синтез личностных и культурологических особенностей поведения в любом типе дискурса проявляется на гендерном уровне исследования речевого поведения как конструктивной, так и конфликтной разновидности.

Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин [2] указывают, что в конфликтологических и психологических исследованиях, когда речь идет об участниках конфликта, обычно описываются их обобщенные характеристики: должностной статус, профессиональная принадлежность, ресурсные возможности и т.д. При анализе отдельных видов конфликта рассматриваются возрастные аспекты поведения. Но крайне редко, по замечанию авторов, можно встретить результаты исследований конфликтного поведения мужчин и женщин, гендерных отличий их характеристик как конфликтных личностей. Не будем отрицать того факта, что половая дихотомия в последнее время стала активно изучаться в лингвистике. Однако данные исследования направлены на изучение мужского и женского вербального поведения лишь в его конструктивной разновидности. В частности, анализируются и описываются различия в языке мужчины и женщины в области фонетики, организации словаря, грамматических особенностей [3, 4, 5, 6]. Иными словами, главным приоритетом гендерных исследований до настоящего времени оставался анализ формальной структуры языка, рассмотрение различий в речи мужчин и женщин на эксплицитных уровнях языка. Однако невозможно адекватно описать речевое взаимодействие без изучения прагматики и дискурса, в частности его конфликтной разновидности. Мужчины и женщины могут различаться в использовании тех или иных конфликтных стратегий и тактик.

Е. А. Земская [7] отмечает, что наиболее плодотворные исследования проблем пола и речи будут происходить при понимании языка не в терминах изолированных вариантов, не как абстрактный код, но в аспекте активного употребления. В русле нашего исследования данное замечание представляется весьма значимым и существенным, так как в процессе использования агрессивных стратегий и тактик конфликтного коммуникативного поведения можно выявить существенные гендерные отличия, которые характерны для речи мужчин и женщин.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Комплексный анализ речевой деятельности и его деструктивной разновидности возможен в рамках лингвистической прагматики, потому что именно этот подход в современном языкознании обращается «к принципу деятельности как целеполагающей активности субъекта, а затем к поискам того, как выражает себя в языковых структурах, дискурсе личность» [11. С. 7]. Как известно, прагматический подход в описании языковых явлений предполагает учет таких факторов, которые так или иначе связаны с информацией о мире адресанта и адресата. Следовательно, синтез лингвокогнитивного, психолингвистического и лингвокультурологического компонентов получает наиболее яркое выражение в ходе реализации коммуникативно-прагматического подхода при анализе конфликтных форм взаимоотношений. Остановимся на характеристике коммуникативно-прагматического подхода к изучению языка и его различных разновидностей. С одной стороны, этот подход актуализирует интенциональные, социальные и другие сугубо коммуникативные смыслы общения. Анализируемый подход в его коммуникативной разновидности вскрывает такие свойства языковых единиц, которые проявляются в общении, то есть в коммуникативных взаимоотношениях партнеров в процессе обмена мыслями (чувствами) для решения жизненно важных задач. По замечанию Н. И. Формановской [8], прагматический подход предполагает учет того значимого компонента, который связан с индивидом, использующим язык как орудие общения и делающим выбор при ориентации в ситуации в целом и других параметрах общения.

Прагматический подход к анализу языка и речи эксплицирует коммуникативную сторону языкового функционирования и употребления. Н. Д. Арутюнова [9] отмечает, что прагматика представляет отношение знаков к их интерпретаторам, то есть говорящим, слушающим, пишущим и читающим при исследовании функционирования первых в реальных процессах коммуникации. По мнению Т. Г. Винокур [10], прагматика выводит вопрос о языке и человеке на уровень общей теории, решающей категориальные вопросы порождения речи, языка как деятельности и коммуникации как использования человеком знаков. Это, по замечанию автора, дает возможность заново осознать понятие «человеческая личность» с языковой точки зрения, то есть отнестись к ней как объекту лингвистической теории, стимулирующей его моделирование. В интересы прагматики включен широкий круг вопросов, затрагивающий лингвистические и экстралингвистические факторы коммуникации. Отбор языковых средств, их организация в высказывании во многом зависит от конкретных прагматических условий интеракции.

Нам представляется интересным рассмотреть реализацию личностного аспекта в диалогическом взаимодействии в свете межкультурной коммуникации при функционировании в рамках конфликтного дискурса, который, в свою очередь, анализирует речевую агрессию как коммуникативное явление с учетом функций этого деструктивного явления в конкретном высказывании. Под личностным аспектом, в свою очередь, мы понимаем совокупность следующих индивидуально-психологических свойств субъектов, взаимодействующих на конфликтном уровне.

1. Биологические свойства (темперамент; возрастные и половые особенности).
2. Психические свойства (воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, память).
3. Опыт (привычки, умения, навыки, знания).
4. Направленность (убеждения; мировоззрение; идеалы; склонности; интересы; желания; степень социальной зрелости индивида, которая выражается в способности человека действовать в группе с другими как единое целое).

Данные индивидуально-психологические особенности субъекта(ов), некие стабильные, присущие только ему (им) характерологические черты определяют возникновение, развитие и разрешение конфликтной ситуации. Характер допустимых в конфликте отношений определяется как внутренними нормативными регуляторами поведения (то есть теми психологическими составляющими, которые являются прямыми или косвенными результатами воздействия определенных социальных норм и правил), так и внешними (социальными) характеристиками субъекта, связанными с его положением в обществе. В

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

случаи рассмотрения диалогического взаимодействия в рамках конфликтного дискурса под таким углом зрения на первый план выносится тезис о том, что коммуникатор и адресат – «люди, а поэтому между ними устанавливаются социально-психологические отношения в процессе коммуникации [12. С. 430]. Участники общения предстают как индивидуально-психологические личности со своими ожиданиями, характеристиками, аттитюдами, интересами и мотивациями.

Проследим на конкретных примерах, как реализуется личностный аспект в интервью, где журналистом является женщина-представитель зарубежной телекомпании. В беседе Ц. Крастевой с Президентом России представительница Болгарского национального телевидения интересуется некоторыми личными моментами в жизни и деятельности Д. Медведева, причем акцент на этих обстоятельствах делается на фоне общей политической ситуации в России, что переводит разговор в конфликтную плоскость: «*Как складываются у Вас профессиональные и личные отношения с премьер-министром России? Имею в виду Вашу последнюю критику в сторону Правительства, а такая критика прозвучала даже еще в Вашем Послании Федеральному Собранию*». Таким образом, стремление журналиста сократить дистанцию в беседе за счет вопросов личного характера, но с некоторой долей провоцирования характеризуется определенным нарушением журналистского этикета, использованием манипулятивных стратегий и тактик, наличием деструктивных форм общения.

Реализация личностного аспекта в данном случае приобретает в данном случае дополнительную тональность еще и по причине взаимодействия представителей различных лингвокультурных сообществ. Наряду с ценностными ориентациями и установками, о которых говорилось выше, в аспекте конфликтных форм взаимодействия с точки зрения межкультурной коммуникации важным является наличие культурной картины мира, имеющейся у каждой стороны процесса общения. В совокупности культурная картина мира и коммуникативная информация образуют контекст процесса коммуникации. В межкультурной коммуникации принято выделять внутренний контекст и внешний контекст. В качестве внутреннего контекста выступает совокупность фоновых знаний, ценностные установки, культурная идентичность и индивидуальные особенности индивида. Внешний контекст составляют время, сфера и условия общения. Не отрицая роли и важности собственно языковых условий порождения коммуникативного конфликта, необходимо признать, что специфика общения в рамках той или иной лингвокультуры накладывает отпечаток на возникновение конфликта в языке и речи. Специфические характеристики поведения в той или иной национальной общности с наибольшей силой проявляются, когда в контакт вступают представители разных культур, что приводит к сбоям, нарушениям и даже невозможности общения.

Литература

1. Байбурин, А. К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения [Текст] / А.К. Байбурин // Этнические стереотипы поведения. – Л., 1985. – С. 7-21.

2. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224с.

3. Горошко, Е. И. Особенности мужского и женского вербального поведения. Психолингвистический анализ: Автореферат дис. … канд. филол. наук: 10.02.19 [Текст] / Горошко Елена Игоревна. – М.: Институт языкознания, 1996. – 27с.

4. Кирилина, А. В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: Автореферат дис. … доктора филол. наук: 10.02.19 [Текст] / Кирилина Алла Викторовна. – М.: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2000. – 40с.

5. Копанева, Т. Г. Гендерный аспект языка и коммуникации: Социально-философский анализ: Автореферат дис. … канд. филос. наук: 09.00.11 [Текст] / Т.Г. Копанева. – Ростов н/Дону: Донской гос. техн. ун-т, 2003. – 27 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

6. Табурова, С. К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения: На материале пленарных дебатов бундестага: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 [Текст] / Табурова Светлана Константиновна. – М.: Моск. гос. лингвист. ун-т, 1999. – 24с.

7. Земская Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 688с.

8. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: «ИКАР», 2007. – 480 с.

9. Арутюнова Н. Д. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М., 1985. – С. 27-35.

10. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 176с.

11. Сусов И. П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система // Языковое общение: Процессы и единицы. – Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1988. – С. 7-13.

12. Московичи, С. Социальная психология [Текст] / С. Московичи. – М.: Питер, 2007. – 591с.

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ИМПЛИКАТУРА» И «ПРЕСУППОЗИЦИЯ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ОТРЫВКА ИЗ РОМАНА Г. ГРАССА «БЕСКРАЙНЕЕ ПОЛЕ»)

Мостовая М. Н.
Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар, Казахстан

Зачастую в процессе общения возникают существенные различия между тем, что говорится и тем, что подразумевается, следствием чего становится проблема установления и выявления скрытых смыслов текста. При этом имплицитные смыслы идентифицируются как инструмент дешифровки текста, приобретая новый аспект изучения в рамках когнитивного подхода, а сам текст рассматривается как продукт, рождаемый языковой личностью и адресованный языковой личности, «текст мертв без акта познания» [1. С. 109]. Такой взгляд на проблему выявления смысла текста с опорой на антропоцентрическую научную парадигму «поворачивает» угол рассмотрения самого текста от его формального и смыслового наполнения к сознанию личности, кодирующей и декодирующей тот или иной информационный пласт. «Текст как объединение высказываний на основе сложной программы отражает образ мира автора, включенного в деятельность общения. ... Степень совпадения проекции текста с авторским смыслом зависит от степени сходства автора и читателя как личностей» [2. С. 221].

Особый интерес в данном аспекте представляет выявление смыслов в художественном тексте, так как он являет собой «слепок этнокультурного авторского мироощущения. ... Художественный текст обусловливает создание некоего особого «мира в голове» (Welt im Kopf), который является промежуточным продуктом, своеобразным связующим звеном между «миром текста» и собственными знаниями носителя языка об окружающей действительности» [2. С. 294].

Мир текста представляет собой сплетение разнообразных смыслов, часть из которых не находится явно в плане выражения текста, а заложена в его недрах, глубоко и без наличия соответствующих знаний не извлекаемо. Для их вычленения коммуниканту необходимо произвести целый ряд интерпретационных действий, в основе которых лежат подразумеваемые смыслы, оказывающие влияние на содержание языковых выражений. К данным смыслам относятся, в том числе, понятия импликатуры и пресуппозиции. Соотношение и разграничение данных категорий подразумеваемого находится в сфере

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

изучения многими исследователями-лингвистами (Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева, Г. П. Грайс, К. Бах, и др.). Однако единого общепринятого определения данных понятий и критериев их разграничения до сих пор нет. Поэтому целью нашей статьи является рассмотрение соотношения понятий импликатура и пресуппозиция как контекстообусловленных информационных компонентов текста в лингво-когнитивном аспекте, а также выявление их взаимосвязи и различий в рамках художественного текста.

Объединяющим данные понятия фактором является их отнесенность к области подразумеваемого, обе категории относятся к механизмам имплицирования и в тексте выступают как контекстообусловленные информационные компоненты. Помимо этого как пресуппозиция, так и импликатура лежат в основе интерпретационной деятельности человека, «адресат сам выводит эту информацию при интерпретации сообщения, а не получает ее в готовом виде, поэтому, как правило, принимает ее такой, какая она есть, и не ищет ей подтверждения» [3. С. 214].

Однако, сложно назвать данные понятия абсолютно равнозначными. Напротив, в силу их различий представляется целесообразным разграничить обе эти категории, дав детальное описание каждой.

По мнению Дж. Лакоффа, знания способны организовываться в определенные структуры, называемыми когнитивными моделями, с помощью которых «осуществляется категоризация мира и языка» [4. С. 31]. Данные модели закладываются в сознании человека говорящего в виде так называемых файлов-структур, обеспечивающих хранение, получение и передачу внетекстовых и внеязыковых знаний. В. В. Красных выделяет три плана когниции, которыми обладает каждый субъект коммуникации: индивидуальное коммуникативное пространство (ИКП), коллективное когнитивное пространство (ККП) и когнитивная база (КБ), при этом под пространством подразумевается «... все многообразие реально существующих и потенциально возможных знаний и представлений носителей национального ментально-лингвального комплекса» [5. С. 23]. Индивид воспринимает текст, несущий в себе информацию, в форме образов и понятий. Таким образом, в процессе восприятия происходит перекодировка, расшифровка знаков на образном и понятийном уровнях.

При этом в тексте обнаруживается два плана выражения смысла – явный или эксплицитный (то, что содержится в высказывании и не требует применения особых приемов для интерпретации) и скрытый или имплицитный (то есть подразумеваемые смыслы, прямо не выраженные в пропозиции). Обнаружение последних требует определенных усилий со стороны реципиента, необходимости апеллирования к своему сознанию, производя мыслительные операции по выявлению смысловых ядер текста. При этом выявление скрытых смыслов, заложенных в тексте, невозможно без их наложения на кальку концептуальных знаний человека, что являет собой ментальный уровень познания текста. Данный уровень выступает по отношению к процессу выявления смысла как интеллектуально-эмоциональные особенности индивида, выраженные концептуальным и пресуппозитивным знанием.

Т.А. Ван Дейк и В. Кинч называют пресуппозицию одним из трех видов данных, которыми должен располагать понимающий для восприятия и понимания каких-либо событий: «Имеющаяся информация может быть объединена эффективным способом, чтобы как можно скорее и лучше (то есть осмысленно и целенаправленно) было сформировано ментальное представление события. Это означает, например, что наблюдающий за происшествием может конструировать значения, основанные на его пресуппозиционной информации, в то время как внешние данные отсутствуют» [6. С. 158].

По мнению Д. Слобина, знание пресуппозиции расширяет понятие языковой способности как «способности порождать и понимать высказывания, не столько грамматически правильные, сколько соответствующие контексту, в котором они появляются, ... способность производить выбор <нужного предложения> с учетом собственного знания и знания собеседника о контексте» [7. С. 330].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

На те же свойства пресуппозиции указывает К. А. Филиппов, по мнению которого теория пресуппозиции в современной лингвистики используется для объяснения того, «каким образом фонд внеязыковых знаний используется участниками коммуникации при формировании содержательной связности (когерентности) текста» [2. С. 255].

Наличие данной фоновой информации способствует интерпретационной деятельности человека по выявлению тех знаний, которые автор заложил в свое коммуникативное произведение. Именно этот общий фонд знаний принято называть пресуппозицией, которая представляет собой оперативную структуру сознания или особую единицу хранения знаний в голове человека, находящуюся в области анализа принципов восприятия мира: все внешние события, объекты, явления и т.п. воспринимаются в их взаимодействиях, их связях. Она когнитивно предшествует высказыванию или тексту. Однако, в отличие от импликатуры, пресуппозиция может быть выражена в тексте эксплицитно, так как она «является частью семантической структуры высказывания на его глубинном уровне и вместе с эксплицитным, вербализованным смыслом, воплощенном в поверхностной структуре текста, работает на выражение и восприятие имплицитной информации. Восприятие и понимание последней происходит вследствие установления импликативной связи между смыслом актуальным в данный момент коммуникативного акта и пресуппозициями» [8. С. 101].

В отличие же от пресуппозиции импликатура не имеет в тексте прямого эксплицитного выражения, представляя собой небуквальные аспекты значения и смысла, которые не определяются непосредственно структурой языковых выражений, то есть с помощью языкового кода. Термин «импликатура» был введен Г. П. Грайсом, определившим в качестве коммуникативных импликатур «...те компоненты смысла, существование которых следует предположить, чтобы сохранить презумпцию соблюдения Принципа Кооперации» [9. С. 235].

Вследствие отсутствия эксплицитного выражения в тексте, импликатуры представляют собой лишь возможный вариант интерпретации смысла текста. Выбор данного варианта полностью находится в компетенции слушающего и зависит от его способности находить импликатуры в тексте. При этом слушающий не выбирает из некоего набора возможных интерпретаций, он сам конструирует свою интерпретацию, заполняя пробелы в высказывании говорящего. То есть импликатура – это та часть информации, которая не выражается напрямую, а восстанавливается адресатом в результате соотнесения высказывания с контекстом общения.

Н. Д. Арутюнова и Е. В. Падучева относят явление импликатуры к коммуникативному или прагматическому плану высказывания, что «... отражает коммуникативные установки говорящего» [10. С. 34]. При этом в качестве «субъекта импликатуры» определен «говорящий или (по метонимическому переносу) взятое в контексте речи высказывание. А речевые акты, смысл или иллокутивная сила которых выводятся адресатом по правилам импликатур, называются косвенными. Использование косвенной речевой тактики может либо отвечать интересам адресата, то есть вытекать из принципа вежливости, либо идти ему во вред» [10. С. 34].

В. З. Демьянков указывает на еще один важный признак импликатуры – инференциональность, то есть «импликатура указывает на то, что именно следует додумать, «кооперируясь» с говорящим» [11. С. 29]. Таким образом, импликатура относится не столько к области подразумеваемого, сколько вовлекается в сферу умозаключения, логического вывода знаний в процессе обработки информации, а значит «... мы вычисляем небуквальное значение только потому, что пытаемся посмотреть на высказывание как на предмет нашего уразумения. Понимающая сторона «кооперируется» с говорящим или пишущим именно в том смысле, что пытается выполнить предложенную ей задачу» [11. С. 29].

Итак, импликатура – это такое содержание высказывания или текста, которое не дано явно, а вычленяется и конструируется слушающим на основе соотнесения данного высказывания с общим контекстом и представляет собой возможный вариант интерпретации с учетом вовлечения его в когнитивную сферу коммуниканта.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Как было указано выше, адекватность восприятия и понимания текста заключается в соответствии между интерпретациями текста, которые даются автором и реципиентом. Данная интерпретационная деятельность направлена на выявление, дешифровку и понимание скрытых смыслов. Вслед за Н. Н. Болдыревым мы считаем, что интерпретационная деятельность коммуникантов предполагает наличие «...определенной фоновой информации, которую можно рассматривать как структуру общепринятых и в определенной степени обобщенных знаний и которая входит в общую систему культурно значимого опыта носителей данного языка» [4. С. 28]. То есть, в основе данного вида коммуникативной деятельности лежат пресуппозитивные знания, находящиеся в области установления истинности/ложности или уместности скрытых смыслов.

Импликатура же относится к области умозаключения, «домысливания», являясь категорией Принципа Кооперации коммуникантов, заключающейся в придании тексту дополнительных иллокутивных сил: «говорящий либо избегает прямой формулировки своего желания, ... либо решает предосудительную коммуникативную задачу» [10. С. 34-35]. При этом импликатура усложняет общую модель текста, так как с одной стороны она является способом обогащения языка с применением множества языковых средств, с другой – это механизм экономичности языка. В.В. Богданов указывает на то, что адресат должен располагать соответствующим уровнем интеллектуального развития для понимания импликатур, так как импликатура обладает способностью завуалировать истинный смысл высказывания и достичь отсроченный перлокутивный эффект.

Кроме того, исследователи указывают еще на один важных дифференциальный признак импликатур по сравнению с пресуппозицией – нарушение говорящим языковых и коммуникативно-прагматических норм, то есть ожиданий адресата. В то время как пресуппозиция являет собой внетекстовые когнитивные знания, находящиеся в области ожиданий по отношению к процессу коммуникации, контролирует уместность их использования, передачу и восприятие.

Итак, как пресуппозиция, так и импликатура являются категориями подразумеваемого, выступающими на ментальном уровне познания текста, то есть относятся к когнитивной сфере коммуникативной деятельности, кроме того их обнаружение, восприятие и понимание возможно только в определенном контексте, поэтому данные категории являются контекстуально обусловленными информационными компонентами текста, механизмами имплицирования, лежащими в основе интерпретационной деятельности коммуникантов. Однако, импликатура более уязвима, чем пресуппозиция, поскольку ее присутствие не выражено материально.

Особенно важны эти понятия при анализе художественного текста, так как различные техники литературоведческого анализа направлены на выявление и расшифровку неявного смысла, то есть его экспликацию. Мы попытаемся рассмотреть их взаимодействие и разграничение путем анализа некоторых отрывков из исторического романа Г. Грасса «Ein weites Feld» («Бескрайнее поле»).

Мы попытались определить данные понятия путем установления шести основных критериев дифференциации, с помощью которых нам представляется возможным более четкое разграничение указанных категорий. Одним из наиболее существенных, по нашему мнению, является критерий *инференциональность – референциональность*, то есть соотнесение высказывания, содержащего импликатуру или пресуппозицию, с действительностью.

Рассмотрим следующий отрывок: *«Seinen Papieren nach hieß er Theo Wuttke, weil aber in Neuruppin, zudem am vorletzten Tag des Jahres 1919 geboren, fand sich Stoff genug,* ***die Mühsal eines verkrachten Existenz zu spiegeln, der erst spät Ruhm nachgesagt, dann aber ein Denkmal gestiftet wurde, das wir, mit Fontys Worten, „die sitzende Bronze“ nannten»*** *(«По документам звали его Тео Вуттке, так как родился он в г. Нойруппин, да к тому же в предпоследний день 1919 г., что давало особый повод,* ***как в зеркале отражать все тяготы пропащей***

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

жизни человека, к которому слишком поздно пришло признание и затем был поставлен памятник, который мы словами Фонти называли «сидящей бронзой») [13. С. 9].

Отрывок можно четко разделить на две части – пресуппозитивную, ту, где представлена фактическая информация, и импликатурную (выделенную нами), ту, которую следует домыслить и осознать. Здесь речь идет об определенном человеке, называется его имя и год рождения, однако все не просто, как кажется. Прежде всего, автор в столь кратком отрывке дает основную характеристику главного персонажа, вводя нас с помощью различных лексических, семантических и синтаксических средств во внутренний мир героя через описание внешних событий и фактов его биографии. Имя главного героя «Fonty» и первая часть предложения являют собой историко-культурный фон отрывка. Данные фрагменты из жизни героя практически полностью совпадают с биографией известного немецкого писателя, представителя поэтического реализма Генриха Теодора Фонтане (Heinrich Theodor Fontane), родившегося в г. Нойруппин, который имеет статус города писателя Фонтане, в предпоследний день 1819 года. Без этих данных трудно понять, почему автор назвал своего героя таким именем и что особенного несут в себе название города и дата рождения. Другая же часть, импликатурная, являет собой высокий стиль изложения, насыщенный уничижительными эпитетами, из чего можно установить внутреннее неравновесие героя – большие – амбиции и собственная незначительность, понимаемая самим героем. Прием метонимии *«die sitzende Bronze» – «сидящая бронза»* – выражает пренебрежительное отношение к памятнику человеку, судьбоносному в биографии персонажа, как к чему-то неодушевленному, отражая ничтожность главного героя.

Таким образом, отличие пресуппозиции от импликатуры заключается в их отношении к реальности. Пресуппозиция имеет референцию, то есть указывает на некий факт действительности – какие объекты, признаки, действия, состояния и т.д. присутствуют в высказывании. Импликатура же инференциальна, так как выводится из текста путем умозаключения, логической цепочки обработки информации, додумывается и дает один из возможных вариантов интерпретации действительности, но не саму действительность.

Кроме того, важное отличие данных категорий подразумеваемого состоит в способе выбора их коммуникантами в процессе общения. По нашему мнению, импликатура отличается принципиальностью выбора, в то время как пресуппозиция естественно свойственна процессу коммуникации, без наличия пресуппозиционной базы знаний сложно представить себе интерпретационную деятельность коммуникантов и, следовательно, адекватный процесс восприятия и понимания информации, поэтому она отличается естественностью выбора. Итак, вторым разграничительным критерием является пара *принципиальность выбора – естественность выбора.*

Так в следующем отрывке явно выбивается из общего контекста последняя выделенная нами фраза: *«... Endlich sagte Hoftaller: "Macht mich traurig, auch wenn wir diesen Abbruch spätestens seit der "Sputnik"- Affäre vorausgesagt haben. Wird man eines Tages lesen können, unseren Bericht über den Zerfall staatlicher Ordnung. Wurde nicht zur Kenntnis genommen. Keiner der führenden Genossen war ansprechbar. Kenne das:* ***die übliche Ertaubung während ner Spätphase...*** *"» («Наконец Хофталлер сказал: «Все это очень печально, хотя мы и говорили об этом развале со времени дела Спутника. Когда-нибудь об этом можно будет прочесть в газетах, ... наш доклад о распаде государственного строя. Никто не принимал нас во внимание. Никто из руководящих членов партии не реагировал на то, что мы говорили. Точно говорю:* ***типичный случай потери слуха на поздней стадии»)*** [13. С. 15]. Однако, фраза полностью вписывается в смысл отрывка и логически выводится из предыдущей пресуппозитивной части – говоря о падении государственного строя в ГДР, герой указывает на возможные попытки предсказывания этого путем апеллирования к высшему руководству, но все остались равнодушны и герой дает практически медицинское заключение – «типичный случай потери слуха на поздней стадии». То есть до этого момента события сменялись в тексте совершенно последовательно с опорой на действительность и вдруг автор меняет лексическое наполнение, используя медицинскую терминологию, так как ему было

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

принципиально важно показать происходящее вокруг как нечто болезненное, сложное и практически неизлечимое (поздняя стадия).

Данный критерий разграничения опирается на еще один важный дифференциальный признак данных категорий – их значение. Импликатура является категорией Принципа Кооперации, то есть она конвенциональна (от англ. convention – соглашение, договор, конвенция). Она следует из общей негласной договоренности коммуникантов по достижению совместно принятой цели (направления) диалога, но связана с нарушением говорящим языковых и коммуникативно-прагматических норм, то есть ожиданий адресата, при этом «истинность коммуникативного импликанта не необходима для истинности того, что говорится; импликатура порождается не тем, что говорится, а самим произнесением или тем, как именно это говорится» [9. С. 235].

Пресуппозиция, напротив, обладает признаком уместности высказывания в контексте, а следовательно, истинности или ложности того, о чем и что говорится. В. З. Демьянков также указывает на область «конвенционального подразумеваемого», говоря о пресуппозиции, но, в отличие от импликатуры, она не является «средством нарушения» каких-либо коммуникативных норм и правил, наоборот, она направлена на то, чтобы высказывание адекватно воспринималось и являлось нормой для всех носителей данного языка, «чтобы замысел говорящего по передачи задуманного осуществился» [12. С 132]. В пресуппозиции слушающего заложен анализ всех факторов говорящего, и если пресуппозиции совпадают, то слушающий адекватно интерпретирует сказанное; при нарушении каких-то норм возникает импликатура, это значит, что говорящий пытается не напрямую сформулировать свое желание, его коммуникативная задача изначально предосудительна. Данный критерий дифференциации понятий можно назвать как *обязательный критерий истинности – критерий истинности необязателен.*

Это ярко отражено в следующем отрывке: "***Dicht bei dicht standen oder knieten Mauerspechte.*** **Die im Team arbeiteten, lösten einander ab**. *...Mit Hammer und Meißel, oft nur mit Pflasterstein und Schraubenzieher* ***zermürbten sie den Schutzwall...*****" (*«***Вплотную друг к другу стояли во весь рост или на коленях околостенные дятлы.** *Некоторые, кто работал в бригаде, сменяли друг друга. ...Молотками и зубилами, а зачастую только булыжниками или отвертками* ***они подтачивали защитный вал***») [13. С. 14]. Метафора очень хорошо открывает истинное отношение автора к происходящему – строители, разбирающие стену, названы дятлами, *«подтачивающими защитное заграждение»*. Это как раз таки случай порождения импликатуры образностью, то есть тем способом, как это говорится, какие стилистические средства используются, при этом нам совершенно не важно, соответствует ли эта метафора истинному положению дел. С помощью нее мы узнаем лишь отношение автора к происходящему – автор негативно описывает события.

Из этого критерия следует еще один важный различительный признак этих категорий – план выражения. Пресуппозиция в отличие от импликации может присутствовать в тексте и эксплицитно, то есть иметь явное выражение. Импликатура же может быть представлена в тексте только имплицитно.

Так в следующем предложении с импликатурой смысл выражен только имплицитно, читателю необходимо приложить усилия, чтобы раскрыть его значение, логически вывести его из общего контекста: *«Eigentlich komisch. Typischer Fall von Machtermuedung. Nichts greift mehr. Aber wissen möchte man schon,* ***wer den Riegel aufgesperrt hat****. ...» («Странно. Типичный случай утомления властей. Никто никого не ловит. Однако хотелось бы знать,* ***кто открыл засов****....»*) [13. С. 16] – речь идет о падении Берлинской стены и поведении власти до и после падения. До падения стены власть держала людей по разные стороны, не пускала, ловила и наказывала, а теперь вдруг стена пала и проход оказался свободен. «Кто открыл засов?», то есть, кто и почему это не сделал раньше? – вот немой вопрос героя. При этом мы представляем себе как выглядела Берлинская стена, опираясь на наши фоновые знания, но никакой калитки с засовом там не было. Была преграда, преимущественно нематериальная, поддерживаемая теми же людьми у власти, которые теперь так ратуют за ее устранение. А

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

вот далее, рассуждая на ту же тему, герой говорит следующее: *«...Na, wer hat dem Genossen Schabowsky den Spickzettel untergeschoben? ... Na, Fonty, wem wird das Spruechlein "Sesam, oeffne dich" eingefallen sein?» («...Ну скажите, пожалуйста, кто подсунул шпаргалку товарищу Шабовски? ... Ну, Фонти, скажи, кому пришла в голову фразочка 'Сезам, откройся!'»)* [13. С. 16]. В этих предложениях импликация уже проявляется с помощью наложения ее на пресуппозицию, частично выраженную в пропозиции. Так, сложно понять о ком идет речь, если не знать, кто есть Шабовски. Гюнтер Шабовски – немецкий журналист, политический деятель ГДР, был единственным из руководителей СЕПГ, выступившим в знаменитой демонстрации на Алекстандерплац в Берлине 4 ноября 1989. Именно он зачитал сообщение о новом свободном порядке выезда граждан ГДР за рубеж. Эта новость в тот же день привела к падению Берлинской стены, когда тысячи берлинцев направились к пограничным пунктам и требовали их открытия. Во втором предложении с той же целью используется известная практически всем носителям данного языка, довольно распространенная фраза универсального порядка – *Сезам, откройся!* – фраза из арабской сказки «Али-Баба и 40 разбойников» из собрания «1000 и 1 ночь», переведенной на многие языки мира и являющейся классикой мировой литературы.

Таким образом, мы выделяем критерий разграничения *имплицитность – эксплицитность*.

Еще одним дифференциальным признаком мы выделяем критерий структурности. Пресуппозиция в отличие от импликатуры явление многоуровневое, структурное, импликатура же, по нашему мнению, – одноуровневая категория. В основе пресуппозиции лежит целый комплекс внетекстовых знаний, находящихся в области ожидания по отношению к процессу коммуникации, что контролирует уместность их использования и восприятия. Импликатура не являет собой такую многослойную структуру. Наоборот, она обладает некой односторонностью, находясь в одной плоскости знаний коммуникантов – инференциональной, то есть это то единичное значение, которое вычленяется реципиентом в процессе интерпретации импликатуры. Предыдущий пример наглядно отражает этот признак: в предложении с импликатурой мы выявили единственно верное значение, соответствующее коммуникативной ситуации, на основе умозаключения; в предложениях с пресуппозицией реципиенту необходимо «включить» целый комплекс знаний для установления смысла высказывания – необходимо знать в каких случаях и каком контексте можно употребить то или иное устойчивое выражение, какова иллокуция отрывка, нужна опора на фоновые знания и т.д.

Так, мы определяем еще один критерий разграничения указанных категорий – *структурированность – плоскостность*.

И в качестве последнего критерия дифференциации мы определили способность строить локутивный акт текста с помощью придания ему той или иной иллокутивной силы. Так на основе пресуппозиции говорящего строится локутивный акт текста, которому сообщается определенная иллокутивная сила, выражающаяся в пропозициональном содержании высказывания. Импликатура же способна усложнять модель текста путем добавления дополнительных иллокутивных сил (например, говорящий избегает прямо формулировать свои желания из соображений вежливости, придания речи экспрессивности, характера обвинения и т.д.).

Например, в следующем отрывке с утвердительной иллокуцией появляется благодаря импликатуре нотка обвинения: *«So hat er uns trübe Nachmittage verkürzt. Kaum saß er im Besuchersessel, legte er los. Ihm war ja alles geläufig; sogar die Irrtümer seiner Biographen, die er bei der Laune* ***"meine verdienstvollen Spurentilger"*** *nannte, konnte er auflisten» («Так он скрашивал наши тусклые будни. Как только он садился в кресло для гостей, то сразу же пускался во весь опор. Знал он все: он мог даже перечислить ошибки его биографов, которых при настроении он называл* ***'своими заслуженными устранителями следов'»)*** [13. С. 10]. Импликатура в данном отрывке выводится из внедренной в повествование прямой речи главного героя, выраженной метафоричной фразой – *«мои заслуженные устранители следов»*, из которой мы извлекаем отношение героя к тем, кто составляет его

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

биографию. В ироничной форме проскальзывают дополнительные иллокуции – обвинительная и иллокуция сожаления.

Таким образом, мы также можем различать пресуппозицию и импликацию по критерию – *детерминированные иллокуции – аддитивные иллокуции.*

Итак, на основе выделенных нами дифференциальных признаков данных категорий импликации можно установить более четкое разграничение и соотношение пресуппозиции и импликатуры в рамках художественного текста. Как импликатура, так и пресуппозиция относятся к механизмам имплицирования, которые очень важны для всех ситуаций общения и запускают целый комплекс когнитивных механизмов. Однако, по нашему мнению, понятие пресуппозиции несколько шире, чем понятие импликатура, учитывая область их значения: импликатура относится к области подразумеваемого, сфере умозаключения, тогда как пресуппозиция помимо значения подразумеваемого, обладает целым комплексом действительных знаний (иллокутивных, регулятивных, энциклопедических, языковых, ситуативных и т.д.), наличие которых необходимо для установления истинности или ложности того или иного высказывания и текста. Более того, обе категории находятся в отношениях взаимообусловленности и взаимопоглощения. Благодаря своему более широкому диапазону пресуппозиция способна определять выявление импликатуры из текста, то есть без наличия соответствующих пресуппозитивных знаний адресат не способен понять и правильно интерпретировать импликатуру. С другой стороны импликатура может нарушать логичность и истинность заложенной в тексте пресуппозиции, и в некоторых случаях даже нейтрализовать ее. Таким образом, данные категории не существуют изолировано друг от друга в рамках одного текста, опора на знания пресуппозиции и способность выявления импликатуры расширяет рамки текста, привнося в его основную тему дополнительные смыслы, обогащающие текстовую модель за счет содержательной наполняемости высказываний и тем самым способствующие актуализации мыслительной деятельности реципиента, вовлекаемого в сферу когнитивной обработки информации.

Литература

1. Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – № 3. – М: Изд. дом «Наука», 1994. – С. 105-114

2. Филиппов К.А. Лингвистика текста: курс лекций. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 336 с.

3. Пирогова Ю.К. Имплицитная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материалах рекламных и PR-сообщений) // Scripta Linguisticae applicatae. Проблемы прикладной лингвистики: сборник статей / ИЯ РАН – Вып. 1 – М.: «Азбуковник», 2001. – С.209-227.

4. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: научное издание / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж, 2001. – С. 25-36.

5. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

6. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153-212.

7. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика // под общ. ред. и с предисловием д.ф.н. А.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 351с.

8. Костяев А.П. Регулятивная характеристика инвективных реплик в профессиональном общении: Дис. … канд. филол. наук. – Тверь, 2003. – 194 с.

9. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып.16: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 212-237.

10. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 8-42.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

11. Демьянков В.З. Кооперированности общения и стремление понять собеседника // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация: к 70-летию доктора филологических наук, профессора Евгения Федоровича Тарасова. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского; М.: Институт языкознания РАН, 2005. – С. 28-36.

12. Демьянков В.З. Логические аспекты семантического исследования предложения // Проблемы лингвистической семантики – М.: ИНИОН АН СССР, 1981. – С. 115-132.

13. Grass G. Ein weites Feld. Roman. – Goettingen: Steidl Verlag, 1995. – 780p.

ДЕРИВАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ ТЕКСТА ВО ВНУТРИЯЗЫКОВОМ И МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТАХ

Разина И. Г.
Томский государственный университет

Целью данной статьи является анализ процессов текстопорождения в межъязыковом аспекте. Текстопорождение как процесс образования целостного и связного текста включает в себя деривационные процессы, происходящие на разных языковых уровнях. Данные процессы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными и представляют собой синтез лексической, синтаксической и семантической деривации. Именно текст определяет окончательное значение любого своего элемента. Например, любое слово, включенное в текст, приобретает свое индивидуальное значение, характерное именно для данного текста, только под влиянием контекстного окружения.

Исследования текста в аспекте его порождения охватывают следующие уровни и виды анализа (данный список не является исчерпывающим, и аспекты анализа разных групп могут пересекаться):

1. анализ линейного порождения текста (описание развертывания текстовой цепочки слева направо, с соответствующими формальными и содержательными характеристиками) [1, 2];
2. изучение лексической деривации в аспекте ее включенности в деривацию общетекстовую (взаимодействие слова и текста) [3, 4, 5];
3. исследование синтаксической деривации в аспекте ее включенности в деривацию общетекстовую (текстовые функции синтаксических дериватов) [6, 7, 8];
4. описание текстовой деривации на уровне актуального членения (тема-рематическое развитие текста) [9, 10];
5. изучение перевода как порождения вторичного текста (процесс межъязыковой деривации) [11, 12].

Деривационный подход к текстовому анализу предполагает исследование его порождения как процесса образования целостного и связного текста, который включает в себя деривационные преобразования, происходящие на разных языковых уровнях. В качестве механизмов текстопорождения выступают механизмы модусно-диктумного переключения, а также взаимодействие лексических и грамматических средств, их координацию при построении смысловых слоев текста. В соответствии с этим для выявления механизмов текстопорождения производится трехуровневое членение текста на глубинно-семантический, семантико-синтаксический и коммуникативный уровни.

Последовательное порождение текста проходит на трех уровнях его организации, единицы которых необходимо поэтапно исследовать в аспекте их взаимодействия для реконструкции процесса деривации.

При исследовании пропозициональной организации высказываний выявляются типы предикатно-аргументных структур, участвующих в процессах текстопорождения на глубинно-семантическом уровне. Анализ лексико-грамматических форм воплощения

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

пропозициональных структур позволяет исследовать процессы тектстопорождения на поверхностном семантико-синтаксическом уровне. Изучение тема-рематического развития текста позволяет описать механизмы его деривационного развития на коммуникативном уровне.

Например, деривационное развитие текста крупной (романной) формы представляет собой последовательную деривацию от мельчайших единиц (пропозиция – тема-рематическое единство) до смысла текста в целом, который определяется его макрофреймом. Порождение минимальных текстовых единиц – высказываний – происходит через минимальные предикативные структуры, характеризуемые определенной тема-рематической организацией. Данные структуры объединяются в формально-смысловые единства – тема-рематические блоки и тема-рематические комплексы, которые в процессе своего парадигматического и синтагматического сцепления образуют единую структуру текста в целом.

Процесс развертывания тема-рематических комплексов сопровождается скоординированным взаимодействием диктумных и модусных смыслов, переключение которых также выступает в качестве механизмов порождения цельности и связности текста. Данная координация и переключения обеспечиваются взаимодействием лексических и грамматических средств при репрезентации диктумно-модусных смыслов на поверхностном уровне развития текста.

Таким образом, в качестве механизма целостности текстовых деривационных процессов выступает текстовый макрофрейм, который как правило маркируется заглавием текста. Например, название романа «Король, Дама, Валет» [13] номинирует текстовый макрофрейм и его субфреймовые реализации определяют последовательность текстового деривационного процесса. В качестве субфреймов рассматриваются «терминальные» элементы фреймовой структуры, которые в заглавии номинированы как *Король, Дама, Валет*. Развитие данных субфреймовых элементов реализуется через определенные структуры разных уровней (пропозициональные, коммуникативные, лексико-грамматические), взаимодействие которых порождает диктумно-модусные смыслы, сопровождающие данные субфреймы. Субфрейм как «терминальная» ячейка задает типы пропозициональных структур, их лексико-грамматическую репрезентацию. Например, в тексте романа развитие субфрейма *Дама* характеризуется повторами на уровне пропозициональных структур, что ведет к повторам лексико-грамматических элементов на поверхностном уровне: введение лексем с семантикой «богатство» и «гордость», которые соединяются в однотипные синтаксические конструкции. Текстовая реализация данного субфрейма осуществляется также через развитие метафоры «узор жизни». Данные текстовые фрагменты сопровождаются модусом долженствования.

Единство и динамика макрофрейма задает последовательность деривационного развития текста на уровне поверхностно-коммуникативного развития. В тексте субфреймовая реализация является основой коммуникативного членения текста: каждый тема-рематический комплекс представляется базой приоритетного развития одного из субфреймовых элементов. Тема-рематические комплексы характеризуются единством темы всех составляющих их тема-рематических блоков.

Деривационный переход от одного блока к другому в процессе развития текста обусловливается референтным переключением при котором происходит смена модусных регистров. В тексте вышеуказанного романа, например, переходы от блока к блоку в пределах первого тема-рематического комплекса маркируются сменой модуса положительной и отрицательной оценки, которая осложняется модальными значениями неуверенности и желательности в третьем тема-рематическом блоке.

Таким образом, на коммуникативном уровне порождения текста процесс смены деривационных блоков маркируется сменой тематических компонентов и рематических элементов. Взаимодействие лексических и грамматических средств на всех уровнях построения текста является основой деривационного механизма данных порождений, представляя в плане содержания единство модусно-диктумных смыслов.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Данная модель описания деривационного развития текста может быть применена к анализу деривационных процессов вторичного текста. В качестве вторичного текста при межъязыковой деривации выступает перевод. Исследование перевода в деривационном аспекте, то есть анализ механизмов межъязыковых преобразований, представляет его как динамический процесс. Его порождение включает деривационные процессы, задаваемые исходным текстом: фреймовое структурирование текста, идентичное в обоих текстах, предопределяет его развитие на коммуникативном уровне. Порождение вторичного текста (перевода) на данном уровне проходит через систему тема-рематических блоков и комплексов, различия наблюдаются только на уровне минимальных предикативных структур, что обусловлено разной семантико-синтаксической структурой языков.

Перевод на другой язык обусловливает необходимость межъязыковых преобразований, которые включают деривационную трансформацию исходных элементов текста. Данные межъязыковые трансформации основываются на универсальных механизмах деривации (контаминация, компрессия, конверсия), которые действуют не только в процессе порождения первичного текста, но и при порождении вторичного текста, каковым является перевод. В процессе контаминации на поверхностном уровне порождается развернутое сложное (осложненное) предложение: происходит контаминация двух глубинных семантических конструкций. Процесс компрессии является противоположно направленным и способствует устранению информативно избыточных компонентов. Конверсия есть механизм, изменяющий такие грамматические характеристики, как порядок слов и залоговые отношения. Данные механизмы обусловливают следующие виды межъязыковых трансформаций.

Транспозитивная трансформация обусловливается механизмом компрессии при образовании синтаксических дериватов, а также механизмом контаминации в процессе, при котором свернутая пропозиция переоформляется в придаточное предложение в процессе сверхполного шага деривации. Механизмы контаминации и компрессии также обусловливают модификационные и мутационные преобразования при межъязыковой деривации. Третий деривационный механизм, – конверсии – действуя во взаимодействии с другими механизмами, инициирует преобразования субъектно-объектных отношений, которые на поверхностно-грамматическом уровне представлены залоговыми отношениями. Деривационные преобразования происходят внутри схемы, субъект и объект действия меняют свои синтаксические позиции. В целом, в процессе перевода деривационные механизмы текстообразования обусловливают трансформации на уровне предикатно-аргументных структур. При этом трансформации предикатов ведут к изменениям всей системы аргументов (семантико-синтаксических падежей). При переводе пропозициональные схемы высказываний вторичного текста находятся в парадигматических отношениях с исходной схемой. В данном случае можно говорить о деривационном потенциале пропозициональной структуры высказывания. Исследование межъязыковых трансформаций позволяет установить модели деривации, структуру вторичных единиц языка в системах разных языков, а также исследовать семантические последствия этих трансформаций.

Деривационные механизмы действуют в тексте одновременно. Текстопорождение обеспечивается их взаимодействием: в одном и том же высказывании можно выделить единицы и конструкции, созданные в результате действия этих разнонаправленных механизмов.

Таким образом, деривационное развитие текста обусловлено взаимодействием единиц трех уровней членения текста: глубинно-семантического, семантико-синтаксического, коммуникативного. Деривационный потенциал тематического фрейма является определяющим для выбора единиц других уровней и обусловливает развитие текста на коммуникативном уровне, что подтверждается анализом процесса порождения вторичного текста (перевода).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Данный тип исследования является перспективным в свете дальнейшего изучения процессов текстовой деривации. Данная методика анализа текстопорождения также может применяться к описанию деривационного развития других текстов разной формы.

Литература

1. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. – М.: Прогресс, 1978 . – С.5-42.
2. Харвег Р. Редуцированная речь // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. – М.: Прогресс, 1978. – С.388-401.
3. Кубрякова Е.С. Деривация, транспозиция, конверсия // Вопросы языкознания. – 1974. – №5. – С.64-76.
4. Голев Н.Д. Лексико-деривационное пространство русского текста: структура, семантика, прагматика // Фатическое поле языка: Памяти профессора Л.Н. Мурзина. Межвуз. сб. научных трудов. – Пермь: Перм. ун-т, 1998. – С.24-33.
5. Резанова З.И. Функциональный аспект словообразования. – Томск: Изд-во ТГУ, 1996.
6. Мурзин Л.Н. Основы дериватологии. – Пермь, 1984. – 56с.
7. Шмелева Т.В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса. – М.: МГУ, 1984. – С.78-100.
8. Панкрац Ю.Д. Роль пропозитивных структур в проблеме деривации // Принципы деривации в истории языкознания и современной лингвистике. – Пермь, 1991. – С.233-245.
9. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 2001. – 366с.
10. Сахарный Л.В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991. – С.221-237.
11. Россомагина Н.И. Перевод как вторичное порождение текста. Деривация и семантика: слово – предложение – текст. Сб. науч. тр. – Пермь, 1986. – С.98-107.
12. Карпухина В.Н. Аксиологические стратегии текстопорождения и интерпретации текста. Дисс. … канд. филол. наук. – Барнаул, 2001. – 382с.
13. Набоков В.В. Король, Дама, Валет // Собрание сочинений в 4-х томах. – М, 1990. – С.115-280.

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ И ПОЛИЖАНРОВОСТЬ ЭЛЕКТРОННОГО ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ГИПЕРТЕКСТА «THE FREE DICTIONARY»

Стройков С. А.
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

В настоящей статье проводится лингвистический анализ англоязычного электронного лексикографического гипертекста «The Free Dictionary» [1] в свете современной функциональной стилистики и сетевой жанровой стратификации. Вслед за О. В.Дедовой [2. С. 225-264] мы придерживаемся следующей жанровой классификации электронных гипертекстов: 1) *художественные*, 2) *нехудожественные*, 3) *научные*, 4) *учебные* и 5) *энциклопедические и лексикографические* [3. С. 8]. При этом необходимо пояснить, что в сети Интернет существуют электронные гипертексты разнопланового характера. Так, к *художественным* электронным гипертекстам мы относим гиперлитерутуру, или сетературу, где читатель вправе выбирать дальнейшее развитие литературного произведения. К *нехудожественным* электронным гипертекстам мы относим множество информационных, корпоративных, развлекательных сайтов и поисковых систем с достаточно разветвленной системой гипертекстовых ссылок. Отдельно мы говорим о *научных* электронных текстах,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

поскольку большинство из них представляют собой электронные копии традиционных книжных изданий, и в связи с этим мы обозначаем их квазигипертекстами. К *учебным* электронным гипертекстам мы относим лишь единичные учебные ресурсы, созданные по принципам нелинейного гипертекста и расположенные в сети Интернет, поскольку в данном случае также правомерно, на наш взгляд, говорить о квазигипертекстуальности учебников. И, наконец, *энциклопедические* и лексикографические электронные гипертексты с разветвленной системой внутритекстовых и межтекстовых переходов мы рассматриваем в качестве современной формы представления лингвистических и энциклопедических знаний, именно той формы, которая, по нашему мнению, позволяет наиболее полно описать и изучить основные лингвопрагматические характеристики и особенности электронного гипертекста. По вышепредложенной классификации изучаемый словарь-энциклопедию «The Free Dictionary» можно отнести к энциклопедическому электронному гипертексту, однако в тексте словаря присутствуют учебные и художественные квазигипертекстуальные информационные единицы, следовательно, представляется целесообразным более детально рассмотреть жанровую стратификацию изучаемого словаря, поскольку мы полагаем, что его гипертекстовая организация, мультимедийность и интерактивность порождают полифункциональность и полижанровость. Прежде всего, считаем целесообразным рассмотреть традиционно сложившуюся в лингвистике текста функционально-стилевую стратификацию текстов.

Все тексты по их функционально-стилевым и стилистическим качествам Н. С. Валгина [4] относит к основным книжным стилям: *официально-деловому, научному, публицистическому, художественному*. При этом их жанрово-стилистические разновидности многообразны, и степень дифференциации может быть различной. Разным видам текста и жанрам литературных произведений соответствуют внутренние разновидности функциональных стилей. Внутри жанров можно выделить свои разновидности, и поэтому внутренняя дифференциация стилей и текстов может оказаться многоступенчатой.

Среди *официально-деловой литературы*, которая определяет черты официально-делового стиля, Н. С. Валгина выделяет следующие подстили: 1) законодательный (юридический), представленный в текстах закона, конституции, указа, устава, гражданских и уголовных актов и т.п.; 2) дипломатический, реализующийся в текстах коммюнике, ноты, конвенции, меморандума, международных соглашений и т.п.; 3) административно-канцелярский, используемый в канцелярской переписке, в административных актах, распоряжениях, договорах, различной документации (заявления, доверенности, автобиографии, расписки, характеристики, протоколы и др.).

Научная (специальная) литература, ориентированная на использование научного стиля речи, также представляет, по мнению Н. С. Валгиной, сложное образование: собственно научные тексты (научно-технические, научно-гуманитарные, естественнонаучные), научно-популярные; учебные. В стилевом отношении различаются и жанровые разновидности: монография, научная статья, научный отчет, тезисы, реферат, аннотация, учебник, учебное пособие, сборники упражнений, задач и др.

Тексты газетно-публицистические крайне неоднородны: тексты агитационно-пропагандистские, политико-идеологические, научно-публицистические, критико-публицистические, художественно-публицистические. Все это представлено разными жанрами (призывы, воззвания, прокламации, партийные документы; репортажи, интервью, корреспонденции, статьи, обзоры, заметки; очерки, фельетоны и др.). Такие тексты сориентированы в речевом плане на газетно-публицистический стиль.

Художественная литература, соответственно классическому делению на роды, представлена прозой, поэзией и драматургией, где господствует художественный стиль речи [4. С. 194-222].

Мы предприняли попытку систематизировать жанровую дифференциацию функциональных стилей речи в следующей таблице:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Таблица 1

Функциональный стиль	Подстиль	Жанровая дифференциация
Официально-деловой	Законодательный (юридический)	Закон, конституция, указ, устав, гражданские и уголовные акты и др.
	Дипломатический	Коммюнике, нота, конвенция, меморандум, международное соглашение, деловое письмо и др.
	Административно-канцелярский	Административный акт, распоряжение, договор, заявление, справка, доверенность, автобиография, расписка, характеристика, протокол, удостоверение, отчет и др.
Научный	Собственно научный	Диссертация, монография, научная статья, доклад и др.
	Научно-популярный	Очерк, лекция и др.
	Научно-деловой	Сообщение об испытаниях, формулы изобретений, инструкция для предприятий и др.
	Научно-информативный	Патентное описание, аннотация и др.
	Научно-справочный	Словарная статья, энциклопедическая статья, каталог, справочник и др.
	Учебно-научный	Учебник, учебное пособие, реферат, практикум, сборник упражнений, сборник задач, школьное сочинение и др.
Публицистический	Информационный	Призыв, воззвание, заметка, репортаж, отчет, интервью и др.
	Аналитический	Корреспонденция, статья, обзор, письмо, обозрение и др.
	Художественно-публицистический	Очерк, раздумья, зарисовка, фельетон, памфлет, эссе и др.
Художественный	Проза	Роман, новелла, короткий рассказ, повесть и др.
	Поэзия	Стихотворение, басня, поэма, романс, ода, элегия и др.
	Драматургия	Трагедия, комедия, драма и др.

Согласно вышеприведенной таблице, текст изучаемого словаря-энциклопедии «The Free Dictionary» можно отнести к научному функциональному стилю, а по жанровой дифференциации – к энциклопедической статье. Тем не менее, анализ материала показал, что входящие в состав словаря различные внутренние и внешние информационные единицы могут принадлежать не только большинству указанных в таблице жанров, но и некоторым дигитальным жанрам, или Интернет-жанрам (например, он-лайн журнал, интерактивная игра, вебблог, блог виртуального сообщества – данная классификация дигитальных жанров представлена в исследовании Интернет-жанров Е. И. Горошко [5], что и порождает полифункциональность и полижанровость электронного словаря-энциклопедии «The Free Dictionary».

Проиллюстрируем данное утверждение примерами. Для этого обратимся к макроструктуре электронного словаря-энциклопедии «The Free Dictionary», которая состоит из следующих разделов: *Article of the Day* (Энциклопедическая статья дня), *In the News* (В

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

новостях), *This Day in History* (Роль настоящего дня в историческом прошлом), *Today's Birthday* (День рождения у известного человека), *Quotation of the Day* (Цитата дня), *Weather* (Погода), *Horoscope* (Гороскоп) и нескольких лингвистических учебных интерактивных игр.

15 июля 2008 г. раздел словаря-энциклопедии *In the News* посвящен тому, что гарвардские ученые провели исследование 100 семей и выявили 6 генов, связанных с аутизмом:

Six Genes Linked to Autism

Six new genes associated with autism, a developmental disorder characterized by severe impairment of social skills and communication skills, have been identified by Harvard researchers studying more than 100 families with a high incidence of the disorder. The genetic mutations appear to disrupt the action of genes vital to the developing brain, turning them off and preventing the refinement of neural connections in response to early experiences. It appears that both genetic and environmental factors play a role in the development of the disorder. Because many of the affected genes are simply inactive and not deleted, researchers are hopeful that treatments to reactivate the genes will one day be developed. More on the subject...

При использовании внешней однонаправленной гипертекстовой ссылки *More on the subject...* читателю предоставляется возможность ознакомиться с публицистической статьей компании Google *«Middle East families shed light on autism genes: study»* (*Благодаря семьям Ближнего Востока получена новая информация о генах, связанных с аутизмом*). Основной целью данного текста является сообщение новых сведений и объективная передача информации, которая выражена независимыми от контекста языковыми средствами: цифровыми данными (*6 genes, 100 families*) и именами собственными (Harvard). Необходимость передачи данных в максимально сжатом высказывании приводит к употреблению инфинитивных оборотов *(to reactivate the genes)* и, в частности, конструкция «именительный падеж с инфинитивом», которая употребляется с глаголом to appear *(the genetic mutations appear to disrupt)*. Важной особенностью отрывка является отсутствие субъективно-оценочных эмоциональных лексических и синтаксических элементов языка. Таким образом, данная внешняя квазигипертекстуальная информационная единица принадлежит газетно-публицистическому стилю и представлена жанром публицистической статьи.

Перейдем к разделу *This Day in History*, который 15 июля 2008 г. посвящен Грюнвальдской битве, или сражению при Грюнвальде-Танненберге (1410 год):

Teutonic Knights Defeated at Battle of Grunwald (1410)

Towards the end of the 14th century, the Teutonic Order, a German military religious order founded during the Third Crusade, sought to expand its influence over Lithuania and Poland. Though its mission was to spread Christianity throughout the world, it invaded the already Christian states and was defeated at the Battle of Grunwald. Afterward, the Order's strength waned, and today it exists only as a clerical organization. What role did the Knights play before becoming a military order? More...

При нажатии на внутреннюю перекрестную гипертекстовую ссылку More... читатель получает возможность ознакомиться с обзором военных действий, который содержит карты наступлений, численность вооруженных сил, представленную в виде таблицы, политические и экономические последствия военных действий и т.д. Главной целью информационной единицы, на которую отправляет гипертекстовая ссылка, – дать читателю представление о целом комплексе фактов, событий и ситуаций, происходящих и возникающих в определенном регионе и в определенный временной период. Рассматриваемый текст содержит огромное количество имен собственных и числовых данных. Таким образом, данная внутренняя гипертекстовая информационная единица принадлежит публицистическому стилю и представлена жанром исторического обозрения.

Обратимся к разделу *Today's Birthday* изучаемого словаря-энциклопедии. 15 июля 2008 г. данный раздел посвящен одному из самых великих художников Рембрандту Харменсу ван Рейну:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Rembrandt van Rijn (1606)

Rembrandt is considered one of the greatest painters in European history and the most important master of the Dutch school. Rembrandt's universal appeal rests upon his art's profound humanity. His masterful handling of light was recognized even when his critics considered his subject matter vulgar and indecorous. A fecund artist, he produced hundreds of paintings, about 300 etchings, and nearly 2,000 drawings. How many self-portraits did Rembrandt produce? More...

При нажатии на внутреннюю перекрестную гипертекстовую ссылку More... читателю предоставляется возможность познакомиться с биографией Рембрандта, узнать о его жизни, работах, стилях, музейных коллекциях и т.д. Текст данной энциклопедической статьи обладает стилеобразующими чертами научного стиля речи: в ней использовано значительное количество терминов (*iconography, quasi-historical, monogram, binocular vision* и др.) и пассивных конструкций (*he is generally considered, was recognized, his later years were marked, Rembrandt's greatest creative triumphs are exemplified* и др.). Тем не менее, считаем, что энциклопедическая статья является биографической, поскольку, помимо наличия временных дат, она содержит подробнейшее описание жизни знаменитого художника (информацию о семье, образовании, местах проживания, отношениях, работе) и информацию об основных этапах творчества (анализ тем и стилей его произведений). В статье также представлено огромное количество картин Рембрандта с комментариями экспертов в области живописи. Поэтому, полагаем, что рассматриваемая внутренняя гипертекстовая информационная единица принадлежит научному стилю, научно-справочному подстилю, и представлена жанром энциклопедической биографической статьи.

Прогноз погоды, который также представлен на домашней странице изучаемого словаря-энциклопедии «The Free Dictionary» является жанром публицистического стиля и относится к группе информационных жанров, поскольку его основными жанровыми характеристиками являются информативность, достоверность и оперативность. Как известно, погода является любимой темой всех времен и народов, и на домашней странице изучаемого словаря-энциклопедии прогноз погоды, очевидно, является одним из тех информационных единиц, которые всегда востребованы читателем.

Перейдем к разделу *Horoscope* изучаемого словаря-энциклопедии «The Free Dictionary». Для Стрельца, который родился 27 ноября 1982 года, данный раздел предоставляет следующий гороскоп на 15 июля 2008 г.:

It is time to intensify your romantic relationship. Things in your love life should be pretty stable. You are likely to feel more emotionally involved than usual. Use these powerful surges of feelings to your advantage to deepen your relationship with the one you feel closest to. Intimacy is a keyword for all of your relationships. Do not shy away. Instead of falling into secrecy, put more of yourself out on the line.

Изучаемый текст гороскопа не содержит гипертекстовых ссылок и является информационной единицей квазигипертекстуального характера с элементами креолизации. Особенностью гороскопа является рубрикационно-композиционное деление, основой которого являются знаки Зодиака. При этом каждому знаку посвящается свой прогноз, публикуемый под графически оформленным элементом в виде соответствующего знака. Анализ литературы по проблематике выделения функциональных стилей и жанровой стратификации позволил нам заключить, что гороскоп принадлежит к разновидности развлекательных жанров, не обладая при этом четкими характеристиками какого-либо функционального стиля.

Кроме того, к полижанровости изучаемого словаря-энциклопедии «The Free Dictionary» ведет наличие одного из дигитальных жанров Интернет-коммуникации – интерактивная игра, который представлен в виде трех лингвистических игр (*Hangman, Spelling Bee и Match Up*).

Изучение макроуровня словаря-энциклопедии показало, что к жанровым разновидностям электронного текста относятся: публицистическая статья, историческое обозрение, энциклопедическая биографическая статья, прогноз погоды, гороскоп и интерактивная игра.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Перейдем к рассмотрению жанровых характеристик изучаемого словаря-энциклопедии «The Free Dictionary» на микроуровне, то есть на уровне лексикографических статей.

Из 450 проанализированных статей в 360 (80%) встречаются цитаты из классической литературы, следовательно, в состав исследуемого словаря-энциклопедии входят информационные единицы, принадлежащие художественному и публицистическому (художественно-публицистическому) стилям речи. Рассмотрим жанровую стратификацию художественных информационных единиц.

Лексикографическая статья вокабулы *bankruptcy* содержит 33 внутренние однонаправленные гипертекстовые ссылки на квазигипертекстуальные художественные информационные единицы. Данные информационные единицы являются цитатами из классической литературы, в которых употребляется лексическая единица *bankruptcy*.

Первая информационная единица в списке цитат представляет собой эссе Джеймса Мэдисона, четвертого президента США, *«Записки Федералиста»*: *«...The power of establishing uniform laws of* ***bankruptcy*** *is so intimately connected with the regulation of commerce, and will prevent so many frauds where the parties or their property may lie or be removed into different States, that the expediency of it seems not likely to be drawn into question...»*.

Автор данной информационной единицы представляет собой не только творческую индивидуальность, но и носителя определенной общественной позиции, представителя определенного группового мнения. Текст характеризуется усложненным синтаксисом, диапазон средств передачи информации чрезвычайно широк: это и контраст предложений по длине и сложности, и инверсия, и парцелляция. Изложение ведется от первого лица. Поэтому полагаем, что произведение принадлежит публицистическому стилю, художественно-публицистическому подстилю и представлено жанром эссе.

Вторая информационная единица в списке цитат представляет собой произведение художественного стиля, которое представлено жанром романа Уилки Коллинза *«Деньги Миледи»*: *«...And here I am, unknown and unemployed, a helpless artist lost in London – with a sick wife and hungry children, and* ***bankruptcy*** *staring me in the face...»*.

Третья информационная единица в списке цитат относится к художественному стилю и представляет собой повесть Кейт Дуглас Уиггин *«Ребекка с фермы Солнечный ручей»*: *«...Suddenly there came a letter saying that the firm had gone into* ***bankruptcy****, that the business had been completely wrecked, and that the Sawyer money had been swept away with everything else...»*.

Рассмотрим жанровую стратификацию художественных информационных единиц лексикографической статьи о вокабуле *gorgeous*, которая насчитывает 34 внутренних однонаправленных гипертекстовых ссылок на квазигипертекстуальные художественные информационные единицы. При обращении к первой внутренней однонаправленной гипертекстовой ссылке читатель получает возможность ознакомиться с романом Эдгара Райза Берроуза *«Тувия, дева Марса»*. При выборе второй внутренней однонаправленной гипертекстовой ссылки читателю предоставляется возможность ознакомиться с одной из басен Эзопа «Журавль и павлин». При обращении к третьей внутренней однонаправленной гипертекстовой ссылке пользователь словаря может прочитать одну из Причудливых притч Амброза Бирса *«The Ancient Order»*.

Рассмотрим жанровую стратификацию художественных информационных единиц лексикографической статьи о вокабуле *university*, которая насчитывает 24 внутренних однонаправленных гипертекстовых ссылок на квазигипертекстуальные художественные информационные единицы.

При обращении к одной из внутренних однонаправленных гипертекстовых ссылок читатель получает возможность познакомиться с книгой путевых очерков Марка Твена *«Пешком по Европе»*: *«...One sees so many students abroad at all hours, that he presently begins to wonder if they ever have any working-hours. Some of them have, some of them haven't. Each can choose for himself whether he will work or play; for German* ***university*** *life is a very free life; it*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

seems to have no restraints. The student does not live in the college buildings, but hires his own lodgings, in any locality he prefers, and he takes his meals when and where he pleases. He goes to bed when it suits him, and does not get up at all unless he wants to. He is not entered at the ***university*** *for any particular length of time; so he is likely to change about. He passes no examinations upon entering college. He merely pays a trifling fee of five or ten dollars, receives a card entitling him to the privileges of the* ***university****, and that is the end of it. He is now ready for business – or play, as he shall prefer. If he elects to work, he finds a large list of lectures to choose from. He selects the subjects which he will study, and enters his name for these studies; but he can skip attendance...».*

Читатель может также с помощью внутренней однонаправленной гипертекстовой ссылки обратиться к контекстному употреблению лексической единицы *university* в рассказе Джека Лондона «Джон Ячменное Зерно»: *«...Three years was the time required to go through the high school. I grew impatient. Also, my schooling was becoming financially impossible. At such rate I could not last out, and I did greatly want to go to the state* ***university****. When I had done a year of high school, I decided to attempt a short cut. I borrowed the money and paid to enter the senior class of a "cramming joint" or academy. I was scheduled to graduate right into the* ***university*** *at the end of four months, thus saving two years...».*

Кроме того, из 450 проанализированных статей в 36 (8%) встречаются ссылки на периодическую литературу; их наличие доказывает, что в состав исследуемого словаря-энциклопедии входят информационные единицы, принадлежащие публицистическому стилю речи. Анализ жанровой стратификации публицистических информационных единиц лексикографической статьи о вокабуле *arachnophobia*, которая насчитывает 35 внутренних однонаправленных гипертекстовых ссылок на квазигипертекстуальные информационные единицы публицистического характера, показал, что в большинстве случаев (92%) изучаемые информационные единицы представляют собой статьи электронных газет и журналов.

Изучение микроуровня словаря-энциклопедии показало, таким образом, что к жанровым разновидностям квазигипертекстуальных информационных единиц «The Free Dictionary» относятся: эссе, роман, повесть, басня, притча, путевые очерки, рассказ, публицистическая статья и многие другие.

Подводя итог рассмотрению жанровой стратификации англоязычного электронного лексикографического гипертекста «The Free Dictionary», можно сделать вывод о том, что читатель может работать с информационными единицами различных жанров (публицистическая статья, историческое обозрение, энциклопедическая биографическая статья, прогноз погоды, гороскоп, интерактивная игра, эссе, роман, повесть, басня, притча, путевые очерки, рассказ и многие другие), которые принадлежат различным функциональным стилям, что позволяет нам говорить о полифункциональности и полижанровости электронного лексикографического гипертекста «The Free Dictionary».

Литература

1. The Free Dictionary [Электронный ресурс]: http://www.thefreedictionary.com.
2. Дедова О.В. Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете [Текст] / О.В.Дедова. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 284 с.
3. Стройков, С.А. Лингвопрагматические характеристики англоязычного электронного лексикографического гипертекста: на материале словаря-энциклопедии «The Free Dictionary»: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / [Текст] С.А.Стройков, Самара, 2008. – 23 с.
4. Валгина, Н.С. Теория текста [Текст] / Н.С.Валгина. – М.: Логос, 2004. – 280 с.
5. Горошко, Е.И. Теоретический анализ Интернет-жанров: к описанию проблемной области [Электронный ресурс] / Е.И.Горошко. – Режим доступа http://www.textology.ru/Goroshko/Zhanry.html (дата доступа – июнь 2008).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

О КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Чернощекова В. О.
Томский государственный педагогический университет

Пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью любой культуры и языка. Они не только хранят мудрые мысли, но и несут в себе огромное количество информации о народе, которому они принадлежат, о его истории и культуре [1. С. 3].

Среди филологов не существует единого мнения относительно структурно-семантических характеристик пословиц и поговорок. Так, в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» *пословица* (англ. *proverb*) характеризуется как краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа. Пословица имеет форму законченного предложения (простого или сложного) и выражает суждение. Она обладает буквальным и переносным смыслом «*Близок локоть, да не укусишь*» или только переносным «*Горбатого могила исправит*». При этом отмечается, что остается нерешенным вопрос о включении пословиц во фразеологическую систему языка [2. С. 389].

Поговорка (англ. *saying*) в вышеназванном словаре определяется как краткое изречение, нередко назидательного характера, имеющее, в отличие от пословицы, только буквальный план и в грамматическом отношении представляющее собой законченное предложение: «*Насильно мил не будешь*», «*В тесноте, да не в обиде*», «*Коса – девичья краса*» и т.п. Указывается также, что в фольклористике поговорки понимают как образный оборот, не составляющий цельного предложения, напр. *ни к селу ни к городу, бить баклуши, как снег на голову, выводить на чистую воду* и т.п. При подобном подходе поговорка по существу отождествляется с фразеологизмом. В словарной статье, посвященной поговоркам, однако, отмечается, что между пословицами и поговорками размещается разряд пословично-поговорочных выражений, сочетающих в себе особенности пословиц и поговорок [2. С. 379].

Существуют и другие точки зрения. В частности, в «Литературном энциклопедическом словаре» *пословица* – это краткое, ритмически организованное, устойчивое в речи, образное народное изречение. Употребляясь в значении переносном – по принципу аналогии – к своему буквальному смыслу (*«Что посеешь, то и пожнешь»*), пословица заключает в себе афористически сжатое выражение какой-либо грани народного опыта; предмет высказывания рассматривается в свете общепризнанной истины, выраженной пословицей. Композиционное строение суждения в пословице (обычно двучленное), часто подкрепляемое ритмом, рифмой, ассонансами, аллитерациями, совпадает с синтаксическим. *Поговорка* же, по мнению составителя словарной статьи, – это образное выражение, метко определяющее и оценивающее какое-либо явление жизни. В основе поговорки часто лежит метафора, сравнение, гипербола, идиоматическое выражение, парадокс (*«Семь пятниц на неделе», «Положить зубы на полку»*). В отличие от пословицы, поговорка всегда одночленна, представляет собой часть суждения и обычно лишена обобщающего поучительного смысла [3. С. 283, 291].

Г. Л. Пермяков проводит границу между пословицей и поговоркой по формальному, структурному критерию. В его определении пословица – это замкнутая, целиком клишированная структура (*«Мал золотник, да дорог»*), поговорка – незамкнутая структура, изменяемая и дополняемая в речи (*«Стреляет из пушки по воробьям»*). И пословицы, и поговорки, с точки зрения Г. Л. Пермякова, обладают переносным значением [4. С. 9, 11].

Являясь единицами традиционными и общеупотребительными, паремии хорошо известны всем представителям данного языкового сообщества и активно ими используются в различных жизненных ситуациях. Такое обращение к пословицам и поговоркам, может объясняться от части тем, что они выполняют когнитивную функцию упрощения и схематизации знаний [5. С. 10].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Выбор того или иного языкового знака для достижения определенного эффекта в речи лежит в сфере компетенции прагматики.

Н. И. Формановская пишет, что прагмалингвистика сосредотачивает внимание на отношении человека к языковым знакам, зафиксированном в языке, а также на выборе наиболее уместных единиц (при ориентации на ситуацию в целом, на адресата) для производства высказываний/ дискурсов, с помощью которых говорящий в речевых действиях достигает поставленных целей; на принципах и постулатах общения [6. С. 29].

При выборе того или иного слова, в том числе и пословицы или поговорки, адресант (говорящий) прогнозирует в адресате определенный образ, ориентируясь на который он использует общий фонд знаний, общую апперцепционную базу, выбирает тематический пласт, стилистический регистр и т.д. [6. С. 57].

Апелляция к паремиям часто возобновляется в речи носителей языка [5. С. 10]. Вопрос о том, с какой целью носители языка обращаются к пословице в той или иной ситуации, также лежит в сфере коммуникативно-прагматического подхода к паремиям.

В последние десятилетия наблюдается учет человеческого фактора в языке. Это проявляется в переносе акцентов на рядового человека, на его повседневные практики. Тот факт, что пословицы и поговорки имеют прагматическую нагрузку, не вызывает сомнения. Изучение особенностей функционирования пословиц, поговорок, афоризмов и пословичных сочетаний (провербиальных фраз) в условиях повседневной коммуникации помогает понять, с какими целями используются различные паремиологические единицы в речи, т.е. каковы интенции адресанта.

Речевая интенция – это намерение совершить действие с помощью такого инструмента, как язык – речь, т.е. осуществить речевое действие в коммуникативной деятельности, взаимодействии с партнером. Речевая интенция как психическое состояние и когнитивный конструкт определяется мотивом и целью употребить высказывание, поэтому, как замысел говорящего, имеет волевую установку, планирование воздействия на адресата и последующего взаимодействия с ним, предвидение возможного результата взаимодействия. Именно поэтому в языке сложилось множество вариантов выражения одного и того же интенционального значения [6. С. 76].

Обращение адресанта к пословице в той или иной ситуации помогает реализовать одну из следующих речевых интенции:

1. выразить отношение к явлению, событию и т.д.;

"Where do we start? In southern California alone we have major shipping ports in the Bay Area, Ventura, Los Angeles and San Diego. We have four nuclear-power sites and hundreds of miles of wide-bore tunnel water system, sewage systems and drainage systems under every major city. We have aqueducts, bridges, reservoirs, dams and military bases. What do you propose we do? Evacuate the state? It's a needle in a haystack <...>" (Fielding. Olivia Joules and the Overactive Imagination).

Поступила информация о том, что в Калифорнии будет совершен теракт. Представители спецслужб обсуждают ситуацию, а также, какие меры могут быть предприняты для избежания катастрофы. Так как никаких конкретных сведений о готовящемся теракте у них нет, то и что делать в этой ситуации – непонятно. Единственное предложение – эвакуировать весь штат, представляется нелепым. Поговорка *to look for a needle in a haystack* (*«искать иголку в стоге сена»*) используется одним из участников разговора для того, чтобы выразить свое бессилие в сложившейся ситуации [7. С. 175].

Нестандартное употребление пословиц (т.е. внесение различных изменений в структуру) усиливает их прагматичность.

"Waiting for your enemies to come and find you was all very well, assuming your enemies had the necessary level of competence. If your enemies couldn't find a haystack in a packet of needles, a somewhat more proactive strategy might be called for" (Holt. Nothing But Blue Skies).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Героиня повествования хочет, чтобы люди, которые похитили ее отца, «нашли» ее; она не высокого мнения об их профессиональной компетенции и для выражения своего отношения она использует поговорку *to look for a needle in a haystack* (искать иголку в стоге сена), но при этом подвергает ее трансформации, после которой данная поговорка приобретает противоположное и несколько ироничное значение [7. С.175]. Так, трансформированная пословица *not to find a haystack in a packet of needles* означает некомпетентность, неспособность справиться с элементарной задачей.

2. Сделать высказывание двусмысленным или менее категоричным, предоставить адресату возможность выявить семантику высказывания самостоятельно (особенно при замене компонентов паремии, использовании игры слов):

"My clients don't find their interests suffer, I think, in my hands. But might I inquire in what way I can be useful? Time, unfortunately, you see, is money to us professional people" (Smart).

В данном примере герой хочет дать понять собеседнику то, что он ценит свое время и не намерен тратить его впустую. Он делает это в мягкой форме, а при помощи пословицы *time is money* (Время – деньги) [8. С. 278].

3. Сделать высказывание понятным только для участников разговора. Для реализации данной интенции пословицы используются как элементы «тайного языка». При этом коммуниканты должны принадлежать одному социальному кругу. Такие социальные взаимоотношения адресанта и адресата можно описать системой «свой - чужой». [6. С. 57]. «Своих» объединяет общность кругозора, общность в манере понимать семантику (одинаковая направленность ее интенций на предмет) и общность аксиологическая (тональности, экспрессии, импрессии, оценок и т.д.) [9. С. 463].

Данная интенция может быть отмечена в следующем отрывке из произведения Томаса Шарпа *«Новый расклад в Покерхаусе »* (*"Porterhouse Blue"*).

'It still seems odd to me,' said the Praelector, 'that we should have been chosen for his retirement.'

'*Perhaps his bark is worse than his bite*,' said the Bursar hopefully <...>.

'One must assume that *it was a case of any port in a storm*,' said the Dean <...>.

'And as far as the College Council is concerned I think the best policy will be one of ... er... amiable inertia,' the Praelector suggested. 'That has always been one of our strong points.'

'There's nothing like prevarication,' the Dean agreed, 'I have yet to meet a liberal who can withstand the attrition of prolonged discussion of the inessentials' <...>.

The Dean smiled and stubbed out his cigar.

'There are more ways of killing a cat than stuffing it with ...' (Sharpe. Porterhouse Blue)

Разговор происходит между сотрудниками колледжа, которые обсуждают намерения и действия нового ректора. Они боятся, что их разговор может быть услышан кем-то, и поэтому говорят фразами и словами, понятными только самим участникам разговора. Такими фразами здесь выступают паремиологические единицы. Слова казначея о том, что, возможно, их новый ректор не так страшен, как он старается показать *Perhaps his bark is worse than his bite* – это пословица *Barking dogs seldom bite* (*лающие собаки редко кусают*) [7. С. 30]. Продолжая разговор, декан высказывает предположение, что для ректора назначение на эту должность стало *«гаванью в бурю»* ('*one must assume that it was a case of any port in a storm*'), то есть его назначение было связано с какими-то проблемами на предыдущем месте работы [7. С. 22]. Далее собеседники обсуждают вопрос о средствах «нейтрализации» активности нового ректора. Декан считает, что добиться желаемого можно многими, необязательно прямыми способами: *'There are more ways of killing a cat than stuffing it with ...'* В этом случае автор использует пословицу *There are more ways than one to kill a cat (Var.: There are more ways to kill a cat than choking her with cream). – Существует гораздо больше способов убить кошку, чем один* [7. С. 272].

Таким образом, представленные в данной работе примеры наглядно демонстрируют наличие определенной авторской интенции в каждом рассмотренном случае. При этом в условиях конкретного речевого общения в паремиологические единицы автором могут

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

вноситься определенные изменения. Поскольку характер таких изменений весьма широк, дальнейшее изучение явлений паремии в направлении исследования конкретных авторских трансформаций паремиологических единиц с целью реализации определенной интенции, как нам представляется, следует продолжить.

Литература

1. Иванова Е.В. Мир в английских и русских пословицах: Учеб. Пособие. – СПб., 2006. – 280 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – 685 с.
3. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М., 1987. – 752 с.
4. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише). – М., 1970.
5. Константинова А.А. Коммуникативно-прагматический потенциал пословиц и поговорок в современной англо-американской прессе: Автореф. дис. …канд. филол. наук. – М., 2007. – 24 с.
6. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Издательство «ИКАР», 2007. – 408 с.
7. Васильева Л. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2003. – 350 с.
8. СУАП - Словарь употребительных английских пословиц: 326 статей / М.В. Буковская, С.И. Вяльцева, З.И. Дубянская и др. – М.: Рус. яз., 1985. – 232 с.
9. Гоготишвили Л.А. Непрямое говорение. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 720 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ ЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Балакина А. А.

Томский государственный университет

Модальность является одной из ключевых функционально-семантических категорий, посредством которой устанавливается смысловая связь высказывания с внеязыковой действительностью и реализуется его коммуникативный потенциал. Занимаясь категорией модальности, мы обратились к проблеме выявления степени влияния предмодальной семантики на функционально-семантическую специфику модальных глаголов и других лексических средств выражения модальности (прагматический аспект) и, в конечном счете, к проблеме выяснения национально специфичных корней осмысления категории возможности, желательности, необходимости в русском и немецком языках (лингвокогнитивный аспект). В докладе рассматривается одно из значений предметной модальности – значение желательности в немецком языке. В современном немецком языке модальность желательности выражается в основном с помощью модальных глаголов wollen и mögen.

При всей многозначности семантическая структура современного глагола wollen достаточно однородна – выражает разные аспекты желательности – от 'хотеть, желать', 'побуждения к действию, просьбы' до 'требование', 'категорическое приказание' без четкого разграничения субъектно-объектных отношений.

В отличие от семантически однородного глагола wollen, глагол mögen в современном немецком языке многофункционален:

1. 'любить', 'чувствовать расположение к кому-л., к чему-л.' ('gern haben'):

а) с существительными и местоимениями

ich mag diese Speise nicht – я не люблю этого блюда;

die beiden mögen sich – разг. они любят друг друга;

er mag nicht fort – ему не хочется уходить;

б) с инфинитивом, в большинстве случаев – с отрицанием

Er hat nie zu Hause bleiben mögen – он никогда не любил сидеть дома;

ich mag nicht dorthin (gehen) – мне не хочется (идти) туда;

ich mag ihn nicht sehen – я не хочу его видеть.

2. служит формой вежливости для выражения просьбы, желания, предложения (употребляется в форме конъюнктива):

а) в прямой речи:

möchten Sie so gut sein, mir zu sagen... – не будете ли вы так добры сказать мне...

ich möchte fliegen lernen – я хотел бы научиться летать;

ich möchte nicht, dass er es erfährt – мне не хотелось бы, чтобы он узнал это.

б) в косвенной речи:

sag ihm, er möge bald nach Hause kommen – скажи ему, пусть он поскорее приходит домой.

3. выражает пожелание:

möge deine Reise glücklich verlaufen! – пусть твоё путешествие пройдёт благополучно!

mögest du glücklich sein! – будь счастлив!

das hätte ich hören mögen – хотел бы я это слышать; жаль, что я этого не слышал;

4. выражает позволение, иногда предостережение и угрозу:

wenn ihm das Bild so gut gefällt, mag er es sich nehmen – если ему (эта) картина так нравится, пусть он возьмёт её себе;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

er mag sehen, wie er fertig wird – пусть он сам справляется (с работой), как хочет (не рассчитывая на помощь);

er mag sich nur in acht nehmen – пусть только он будет осторожнее, ему следует только быть осторожнее.

5. имеет уступительное значение; при переводе на русский язык предложение начинается словами пусть, что бы... ни, кто бы... ни, где бы... ни, как бы... ни и т. п.:

mag er sich ärgern, ich bleibe hier! – ну и пусть он сердится, а я всё равно останусь здесь!

er mag nur reden – ну и пусть он говорит;

sie mag tun, was sie will, es ist ihm nicht(s) recht – что бы она ни делала, ему всё не так [он всегда недоволен].

6. выражает допущение какой-л. возможности, неуверенное предположение:

es mag sein, разг. mag sein – возможно, может быть;

das mag recht angenehm sein – должно быть, это очень приятно;

wo mag er sein? – где же он может быть?

7. 'мочь, быть в состоянии' (устар., поэт.):

lieb, solang du lieben magst – люби, пока можешь, люби, покуда любится;

8. 'мочь, иметь разрешение':

Du magst den Brief lesen – Можешь прочесть письмо;

9. в вопросительных предложениях, когда ожидаешь лишь приблизительный ответ:

Wer mag das sein? – Кто это может быть (Кто это?);

10. в вопросах, содержащих недоумение:

Wie möchte das geschehen? – Как же это могло случиться?

11. выражает значение возможности в наиболее полном виде, почти без каких-либо дополнительных оттенков:

Man möchte rasend werden, Wilhelm, das es Menschen geben soll ohne Sinn und Gefühl an dem Wenigen, was auf Erden noch einem Wert hat – Можно прийти в бешенство, Вильгельм, видя, что есть люди, не вкладывающие ни ума ни сердца в то немногое, что на земле ещё представляет какую-то ценность.

12. 'мочь', 'быть сильным', 'быть сильнее (кого-л.)' (ю.-нем) [Duden Bd. 10, 1993, S. 432 - 433].

Первые четыре значения выражают разные аспекты желательности, остальные восемь связаны с реализацией значения возможности. Если седьмое, восьмое и два последних значения обозначают возможность реальную, то пятое, шестое, девятое и десятое значения – лишь потенциальную, предполагаемую, желаемую. Кроме того, первые два значения (значения модальности желательности) являются употребительными.

Как видим, семантическая структура глагола mögen не однородна, в ней сосуществуют значения модальности желательности и возможности. На современном этапе развития немецкого языка употребление глагола mögen связано в большинстве случаев с выражением желания субъекта.

В отличие от семантически «расколотого» глагола mögen (способность выражать значения возможности и желательности), глагол wollen представляет собой лексическое единство, поскольку его главное значение, значение желательности, было при нем на протяжении всей истории его существования и предыстории. Современный глагол wollen имеет значение модальности желательности, где желание – это причина, движущая сила стремления, поиска, удовлетворение желания – цель.

Для того, чтобы вскрыть механизм взаимодействия двух видов модальности в семантике глагола mögen, обратимся к истории и этимологии.

Глагол mögen со значением 'мочь' ('kräftig, wirksam sein, vermögen, können, mächtig, imstande sein, die Möglichkeit haben') широко употреблялся в древневерхненемецкий и средневерхненемецкий периоды [Paul 2002, S. 582].

В древневерхненемецкий период глагол *magan / mugan выражал необходимую предпосылку, условие реализации возможности и употреблялся в двух случаях: 1. когда у

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

субъекта действия было достаточно сил что-либо сделать, выполнить, – возможность, обусловленная внутренними свойствами субъекта (в современном немецком языке в этом значении употребляется производный от mögen глагол vermögen); 2. когда не существовало никаких преград внешнего характера перед выполнением каких-либо действий, – возможность, обусловленная внешними обстоятельствами [Paul 2002, S. 582].

Как в готском, так и в древневерхненемецком языках отмечается широкое употребление модального глагола mugan. В значении '(körperlich) in der Lage sein, psychische Möglichkeit' 'мочь, быть в состоянии (физически / психически)' mugan употреблялся в сочетании с инфинитивом, реже – с прямым объектом в винительном падеже (у Татиана 105 раз – с инфинитивом, 3 раза – с прямым объектом) [Diewald 1999, S. 309-310]: *Inti nu uurdist thû suîgênti inti ni maht sprehhan unzan then tag, in themo thiu uuerdent – И теперь ты будешь молчать и не сможешь говорить до тех пор, пока это не произойдет* [Tatian 1966, S. 29].

При рассмотрении поэтических переводов следует отметить, что значение 'körperliche Fähigkeit / körperliches Vermögen' 'мочь (физически)' доминирует. В приведенном выше примере молчание субъекта оценивается как кара, и акцент делается именно на физической неспособности говорить. Если бы отсутствовала первая часть предложения 'И теперь ты будешь молчать', то было бы непонятно о какого рода возможности здесь идет речь (kannst/darfst/sollst...sprechen).

Однокорневыми словами глаголу mugan являются müg[e]lich в значении 'что может или должно произойти' ('was geschehen kann oder sollte'), 'выполнимый', 'достижимый' ('ausführbar', 'erreichbar'), müg[e]lichkeit 'возможность, шанс' ('Vermögen, Gelegenheit, Chance'), macht (совр. Macht) 'мощь, сила' [Paul 2002, S. 582]. Как видим, однокорневые слова также связаны с выражением значения возможности. Таким образом, глагол mögen имел значение возможности объективно-субъективного вида.

Для выяснения того, сформировалась ли семантическая структура глагола mögen на древневерхненемецком этапе истории немецкого языка, либо она унаследована из общегерманского, рассмотрим соответствия глагола mögen в других германских языках. Однокорневыми древневерхненемецкому глаголу mugen являются др.-сакс. mugan; др.-нид. mögen; др.-исл. mǫghen, meughen, mega; гот. mag, magan – 'мочь'; др.-англ. mǭg, magan (ср.-англ. mowen, совр. may), mǭht, meaht (совр. might); др.-сев.швед. må – 'können, imstande sein' 'мочь' [Paul, S. 582]. Из этих примеров видно, что значение 'мочь' существовало и в других германских языках, более того, германские эквиваленты глагола mögen имеют однородную семантику – 'мочь, быть в состоянии', т.е. взаимодействие значений 'желать' и 'мочь' в древневерхненемецком языке – инновационное явление.

Обращение к внешним негерманским соответствиям показывает, что балтийские эквиваленты в некоторых значениях весьма удалены от первичного 'мочь, быть в состоянии', но общие тенденции семантического развития исходной основы совпадают с германскими: лит. mė□gti 'быть расположенным к кому-л., быть желанным, находить удовольствие', любить,' (jìs mė□go dìrbti 'он любил работать'), magùs 'anziehend, lockend' 'привлекательный, желаемый', лтш. mêgt 'быть в состоянии, мочь, годиться; иметь обыкновение, ухаживать', pamêgt 'действовать, помогать', лит. magė□ti 'нравиться, быть приятным; бросаться в глаза; желать, хотеться' (lieżùvis mãga 'очень хочется' (сказать, попробовать) [Черных, С. 546]. Такие семантические отношения наглядно свидетельствуют о взаимосвязи видов модальности: в балтийских языках в большей степени эксплицируется значение модальности желательности как способа реализации возможности.

Однокорневые образования в других индоевропейских языках связаны с выражением значения возможности: др.-инд. maghá- 'Macht, Kraft, Reichtum, Gabe' ('сила, богатство, дар'); праслав. mogt'i 'können' 'мочь'. Достоверные соответствия в славянских языках: слав. *mogt'i, ср. болг. диал. *можъм съ* 'быть в состоянии что-л. сделать; нужно', с.-хорв. mòći 'мочь, быть в состоянии; иметь силу, власть', польск. диал. mùc, moge 'уметь, мочь, быть обязанным, должным', в 3 л. ед. ч. 'можно' [Черных 1994, С. 546] подтверждают наличие славяно-балто-германской лексико-семантической изоглоссы образований. Данная лексика

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

восходит к общеиндоевропейскому *magh- 'können', 'vermögen', 'helfen' ('мочь, помогать') [EWD 1993, S. 883]. Индоевропейские соответствия демонстрируют взаимодействия в их семантической структуре значений 'мочь' и 'помогать': др.-ирл. mug 'мальчик, помощник, слуга' и еще 'средство, способ помочь'. Обращение к индоевропейским языкам показывает, что значение 'мочь' было унаследовано древнегерманскими языками из индоевропейского, то есть значение рассматриваемого глагола в германских языках имеет очень древние, индоевропейские корни, но в германских языках у глагола mögen уже нет следов значения 'помогать'. Более того, обнаруживается балто-германская семантическая изоглосса, одинаковый путь семантического развития: из значения 'мочь' → 'желать'.

В **средневерхненемецкий период** наряду со значением 'мочь' у глагола mögen появилось значение 'любить'. Вероятно, значение желательности у глагола mögen развилось из значения возможности в отрицательных предложениях. Перед нами встает вопрос, каким образом произошел сдвиг в семантической структуре глагола mögen от значения 'мочь' в значение 'хотеть'.

Как было уже замечено, исходным значением глагола mögen было значение 'мочь физически'. Из этого значения могло вполне логично, без изменения синтаксической структуры (употребление глагола с прямым объектом), возникнуть значение 'любить, желать'. Глагол, который выражал физическую возможность, мог в определенных контекстах приобрести значение физической нужды, потребности, желания, и прежде всего в отрицательных конструкциях с прямым объектом. Иными словами, употребление глагола mögen в данном значении было связано с удовлетворением физических потребностей, прежде всего голода, жажды, где 'что-то физически не мочь, не переносить' было эквивалентно 'что-то не желать, не любить': *Machstu solke spîse nicht? - Ты не любишь такое блюдо?* [Grimm 12, 1972, S. 2463]. *Der stárchemo fêhe gîbet sine fûora. Er uuêiz die starchen die das huute mügen – Тот, кто кормит рогатый скот, знает коров, которые любят сено* [Notker 1952, S. 599].

У Татиана можно наблюдать случаи употребления глагола в этом значении уже в сочетании с инфинитивом: *Managê gihôrentê fon sînên iungirôn quâdun: hart ist thiz uuort, uuer mag thaz gihôren?* – Многие из ребят, которые это слушали, сказали: "Если эта речь грубая, то кто ее захочет слушать?" [Tatian 1966, S. 82].

Таким образом, перед нами эмоциональное осмысление того, что есть 'не мочь': 'не мочь' – это значит 'не иметь желания'. Субъект не может что-либо сделать, так как у него нет сил, возможности, а потому и желания. Кроме того, в этом значении глагол mögen употреблялся первоначально по отношению чаще всего к пище. Выражение *'eine Speise nicht mögen'* ('не любить пищу') означало *'sie nicht hinunterbringen können'* ('они не могут проглотить'). Это свидетельствует о том, что употребление глагола mögen детерминировано, прежде всего, чувственной, сенсорной стороной природы человека (на уровне субъективного восприятия предмета либо явления) [EWD 1993, S. 883].

Позже, на раннем этапе современного немецкого языка, сфера употребления глагола mögen расширилась: в значении 'не любить' его использовали не только по отношению к неодушевленным объектам (пище), но и к одушевленным (людям): *ich mag diesen Menschen nicht (я не люблю этого человека).* Таким образом, глагол mögen с XVI в. развивает значение модальности возможности и желательности, появление последнего связано с отрицательной конструкцией (nicht mögen → nicht wollen) [EWD 1993, S. 883], причем первичное значение глагола mögen 'мочь' стало периферийным.

Таким образом, формирование и семантическая эволюция глагола mögen может быть представлена следующим образом: значение 'мочь' рассматриваемого глагола в германских языках имеет очень древние, индоевропейские корни и связано с понятием физической силы. В средневерхненемецкий период наряду со значением возможности глагол mögen приобрел значение «желать, любить», которое закрепилось за ним и существует до настоящего времени. Так постепенно, со средневерхненемецкого периода, значение возможности у глагола 'mögen' становится периферийным, но оно сохранилось как в однокорневых словах

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

möglich ('возможный'), Möglichkeit ('возможность'), так и в производных словах Macht ('сила'), vermögen ('мочь'). До XVII в. основным значением нем. mögen было 'мочь, быть в состоянии', а с XVI в. развивает значение модальности возможности (Es mag sein) и желания (Ich möchte lesen), появление последнего связано с отрицательной конструкцией (nicht mögen → nicht wollen): 'не быть в состоянии выполнить действие' (в силу особого, как правило, психологического состояния субъекта, определяемого сильным нежеланием выполнять действие) → 'не желать'.

Литература

1. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 тт. – М, 1994. – Т. 1–2.
2. Deutsches Wörterbuch / J. Grimm. – Leipzig: Verl. von S. Heizel, 1972. – Bd. 12. – 2848 S.
3. Diewald G. Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polifunktionalität. – Tübingen: Niemeyer, 1999. – 464 S.
4. Duden. Das Bedeutungswörterbuch / W. Eckey, J. Folz, H. Hartmann. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürrich: Dudenverl., 1993. – Bd. 10. – 797 S.
5. Etymologisches Wörterbuch der Deutschen / W. Pfeifer etc. 1–2 Bde. – Berlin, 1993. – Bd. 1–2.
6. Notker der Deutsche. Psalmus I – L // Notkers des Deutschen Werke. Nach den Handschriften. Neu hrsg. von E. H. Sehrt und Taylor Strack. Bd. III. Teil I. Der Psalter. – Halle / Saale: Niemeyer, 1952. – S. 1 – 335 S.
7. Paul H. Deutsches Wörterbuch / Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. – 10. überarb. und erw. Aufl. - Tübingen: Niemeyer, 2002. – 1243 S.
8. Tatian. Lateinisch und altdeutsch mit ausführlichem Glossar, Hg. von E. Sievers. – Paderborn, 1966. – 518 S.

ДРЕВНЕГЕРМАНСКИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ С КОНСОНАНТНЫМИ ОСНОВООБРАЗУЮЩИМИ ФОРМАНТАМИ КАК ФОРМАЛЬНЫЙ ПРИЗНАК ГРУППИРОВКИ ОДУШЕВЛЕННЫХ, АКТИВНЫХ ИМЕН

Казанцева Т. Ю.
Северская государственная техническая академия

Одна из особенностей древних индоевропейских склонений существительных состоит в том, что они подразделялись на склонения имен с основой на гласные и с основой на согласные. Оба класса имели свои формальные признаки. М. М. Гухман указывает на сохранение реликтов глубокой древности в именной словоизменительной системе, в особенности построения именных парадигм [1. С. 199, 205]. Реликтовые склонения шире представлены в готском языке. Поэтому при анализе существительных консонантных склонений прежде всего будем исходить из готского материала, привлекая параллели из других древнегерманских языков.

Поскольку консонантное склонение появилось раньше, возможно, консонантные основообразующие форманты выступали маркерами одушевленности, что попытаемся показать на примере древнегерманских существительных с данными формантами.

В склонениях существительных с основами на *-n* сосредоточено большое количество имен одушевленной семантики [2. С. 79-81; 3. С. 339]. Естественным будет предполагать, что это каким-то образом связано с основообразующим формантом, объединяющим эти имена. Формант *-n-* входит в состав ряда основообразующих суффиксов в древнегерманских языках: *-an-, -jan-, -wan-, -ōn-, -jōn-, -wōn-*. Может быть, в силу того, что форматив *-n-* маркировал

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

имена действующего лица, он стал способен присоединяться и к именам, которые не являлись nomina agentis, но, семантика которых не противоречила значению одушевленности (активности). На этой основе он превратился в формальный признак этого склонения, заключающий в основном сему одушевленности.

Известно, что модель действующего лица, кроме суффикса *-an-* (и.-е. суф. **-en-*), в древнегерманских языках была представлена и другими суффиксами. И. Н. Анацкий выделяет, суффиксы, которые являются естественным продолжением развития индоевропейских основообразующих суффиксов, герм. суф. *-ja-, -an-, -jan-* [4. С. 135-145]. Однако только старые и.-е. суффиксы nomina agentis составляют также и парадигматические элементы, т. е. являются в то же время и основообразующими формантами, причем суффиксы с формантом *-n-* достигают наибольшей продуктивности в древнегерманских языках [4. С. 137-138; 2. С. 100].

Предметом нашего рассмотрения будут древнегерманские существительные *an-, jan-, wan-, ōn-, jōn- wōn*-основ, продолжающие индоевропейскую модель nomina agentis, и другие древние имена с этими суффиксами, имеющие параллели в древних индоевропейских языках.

Из 72 готских существительных м. р. с основами на *-an* 37 существительных обозначают одушевленные денотаты в прямом смысле, т. е. обозначают живые существа; 16 существительных обозначают денотаты, которые могли считаться одушевленными (активными) в понятии древних. Всего к одушевленному классу относится 53 существительных. Оставшиеся 19 неодушевленных существительных в этой группе почти все могут быть отнесены к существительным с реляционной семантикой, т. е. такие имена, которые «мыслятся по необходимости в сочетании с какими-то другими именами. К именам подобной семантики относятся, например, такие, как «рука», «брат», «сторона» и др., которые уже по самой своей семантике предполагают соотнесенность с другим объектом «чья-то рука», «чей-то брат», «сторона по отношению к кому-то». Такое отношение принадлежности, предполагаемое семантикой подобных слов, характеризуется как «неотчуждаемая» (органическая) принадлежность» [5. С. 289].

Большинство из 19 неодушевленных существительных с основами на *-an*, видимо, все же может быть отнесено к активному (одушевленному) классу, ибо способность этих существительных принимать консонантный основообразующий формант в типологическом плане может быть сопоставлена со способностью подобных же существительных принимать суффиксы органической (неотторжимой) принадлежности в языках активной типологии. В свою очередь, суффиксы органической принадлежности свойственны именам активного класса, которые в то же самое время могут принимать и суффиксы неорганической принадлежности. Остальные субстантивы способны иметь лишь формы неорганической принадлежности [6. С. 149, 199]. Приводя названия имен родства и других имен, способных принимать суффиксы неотторжимой принадлежности, М. А. Журинская объясняет эти конструкции не результатом «метафорического переосмысления их как частей личности» и отождествлением их со своим «я», как это делает Л. Леви-Брюль [7. С. 215-216], а «благодаря своей релятивной семантике. Брат существует и называется так не сам по себе, а потому, что существует некто, по отношению к кому он и является братом, вождь называется так потому, что кто-то ему подчиняется, друг, сосед обязательно должны иметь друзей и соответственно соседей, женщина является женой только тогда, когда у нее есть муж» [8. С. 240].

К 72 существительным м. р. с основами на *-an* можно присоединить еще 4 прилагательных, имеющих парадигму существительного и обозначающих человека: *andaneiþa* «враждебный», *mahteiga* «властитель», *dauþa* «мертвец», *sinista* «старейшина». Употребление таких прилагательных ничем не отличается от уже субстантивированных прилагательных, например, *unwita* «невежда», *unhulþa* «демон» и др. [9. С. 43].

К основам на *-jan* относятся 45 существительных. Из них 39 существительных обозначают человека, а остальные 6 могут быть отнесены к одушевленным именам в понятии древних: *aiwlaugia* «благословение», *aiwxaristia* «благодарение», *wilja* «воля», *faskja* «повязка», *hlija*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

«хижина», *unkja* «унция» (мера веса). Эти существительные относятся к реляционным именам. Они не могут мыслиться вне связи с человеком, т. е. «благословение» или «благодарение» могло быть только чье-то, определенного лица или лиц, точно так же, как предметы, обозначаемые словами «воля», «повязка», «хижина». Кроме того, реалии, обозначаемые готскими словами *faskja*, *hlija*, *unkja*, имели немаловажное значение в жизни древних германцев.

Готских существительных м. р. с основами на *-wan* - 7. Все они обозначают одушевленные денотаты в понятии древних: *allawaurstwa* «совершенный», *bidagwa* «нищий», *gawaurstwa* «сотрудник», *skuggwa* «зеркало», *sparwa* «воробей», *waurstwa* «рабочий», *wilwa* «разбойник».

Готских существительных с основами на *-ōn* – 45, из них 33 составляют конкретные имена. Большинство существительных с основами на *-ōn* (31) можно отнести к именам, обозначающим одушевленные денотаты в понятии древних, например *awō* «бабушка», *daurawardō* «привратница», *kalbō* «теленок», *rinnō* «поток, ручей», *sunnō* «солнце» и др. Среди них 3 существительных обозначают неодушевленные денотаты: *driusō* «круча, склон, обрыв», *þahō* «глина», *wikō* «неделя». Однако в своем исследовании О. А. Осипова объясняет их употреблению в склонении с основами на *-n* следующим образом: гот. *driusō* «круча, склон» образовано от презентной глагольной основы и противопоставляется слову, образованному от этого же корня, но только от основы претерита – *drus* «падение, обвал», которое относилось к основам на гласные [9. С. 187]. Следовательно, в семантике *driusō* могла отразиться его связь с презентной основой в том, что первоначально оно могло обозначать «что-то падающее» (а затем, видимо, «что-то наклонное»). Кроме того, в других древнегерманских языках гот. *driusō* соответствуют слова, которые также относятся к активному классу: др.-англ. *dreor* «кровь», др.-сакс, *dror* «кровь», двн. *tror* «кровь», др.-исл. *dreyri*, *dröri* «кровь» [10. P. 212]. В др.-исл. *dreyri*, также как и гот. *driusō*, относилось к *n*-основам только м. р. и переводилось как «текущая кровь» [11. С. 229]. Данные сопоставления говорят о том, что, возможно, именно в др.-исл. сохранилось наиболее древнее значение этой цепочки однокорневых слов. В таком случае отнесение гот. *driusō* к именам активного класса будет вполне закономерным.

Существительных с основами на *-jōn* - 18. К этой же группе, видимо, можно присоединить два существительных, склонение которых в словаре В. Штрайтберга не обозначено: *kawtsjō* от лат. *cautio* «осторожность, осмотрительность» и *ufjō* «излишняя вещь». Существительное *kawtsjō* употреблено в заимствованной форме, которая как раз и будет соответствовать им. п. ед. ч. основ на *-jōn*. Существительное *ufjō* в тексте стоит также в им. п. ед. ч. и потому может быть соотнесено с основами на *-jōn*: *ufjō mis ist du meljan izwis* (K. IX, 1) «Для меня, впрочем, излишне писать вам о вспоможении святом». Следовательно, всего в этой группе будет 20 существительных. К существительным, обозначающим одушевленные (активные) денотаты в понятии древних, из этой группы относятся 8, например: *arbjō* «наследница», *garunjō* «поток, наводнение», *imjō* «куча, толпа, масса» и др. Отнесение еще 10 неодушевленных существительных к данной группе можно объяснить их реляционной семантикой. Они подразумевают соотнесение, связь с определенным лицом или предметом, чаще всего обозначающим одушевленные денотаты, например: *waihjō* «борьба, битва», борьба (во времена древних германцев борьба, битва не могла быть между предметами, во всяком случае, она подразумевала людей или другие живые существа), гот. *sakjō* «схватка, сражение», *kawtsjō* «осторожность, осмотрительность» (качество, обозначаемое этим словом, должно было относиться к живым лицам или существам, т. е. должно быть чье-то), *mitadjō* «мера» (подразумевалась мера чего-то: зерна, гороха и т. д.). Следовательно, такие реалии в понятии древних могли мыслиться неотделимыми от одушевленных существ или других предметов.

Готских существительных с основами на *-wōn* - 7. Большинство из них обозначало денотаты, одушевленные (активные) в понятии древних, например: *widuwō* «вдова», *þeihvō*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

«гром», *uhtwō* «рассвет». Часть из них обладали реляционной семантикой: *wahtwō* «бдение, караул», *bandwō* «знак».

А. Мейе наиболее полно перечислил группу существительных, относящихся к классу активных имен [12. С. 345-346]. Однако Г. А. Климов указал, что данная группа существительных не была стабильной, а расширялась и изменялась соответственно с новыми культурно-хозяйственными потребностями людей [6. С. 212]. Соглашаясь с гипотезой об активном прошлом индоевропейских языков [6. С. 206-207], можно полагать, что эта группа была намного шире.

Существительные с основами на *-an, -jan, -wan, -ōn, -jōn -wōn* составляют приблизительно те же группы, которые описывает Г. А. Климов в языках активной типологии, способные принимать суффиксы органической принадлежности [6. С. 149-150,153].

Учитывая данную ранее классификацию активных (одушевленных) имен, перечислим следующие группы существительных *an-, jan-, wan-, ōn-, jōn-, wōn*-основ:

1) существительные, обозначающие отношения родства и свойства;

2) существительные, обозначающие людей, их род занятия;

3) существительные, обозначающие животных, растения или их части;

4) существительные, обозначающие части тела человека или животных (так называемая анатомическая лексика);

5) существительные, обозначающие реалии, тесно связанные с человеком или животным;

6) существительные, так или иначе относящиеся к человеку;

7) существительные, обозначающие реалии и явления природы, которые относились к активным, действующим силам.

Последние сравнительно-исторические и типологические исследования в области индоевропейских и других языков заставляют по-новому подойти к вопросу о функции наиболее древних основообразующих формантов – консонантных [1; 5; 6; 13 и др.]. Для этого большое значение имеет привлечение сравнительно-исторических данных и типологических параллелей. Мы исходим также из того, что благодаря консервативности морфологического строя, по сравнению с другими уровнями языка, в парадигме склонения древнегерманских существительных могут открыться явления, которые нам помогут расшифровать причины полифункциональности консонантных основообразующих формантов, ибо «система словоизменительных формантов менее всего подвергается воздействию иноязычных влияний» [14. С. 209]. В связи с этим особое внимание обращается на общеиндоевропейский пласт существительных германской лексики и на отдельные архаичные черты в склонении древнегерманских существительных. К таким архаичным чертам можно отнести и существование в древнегерманских языках большого количества склонений на различные консонантные, гласные и корневые основы. Анализ может способствовать выяснению первоначальных причин группировки существительных в склонения с различными основообразующими формантами. Обращение к этимологическому анализу отдельных слов, косвенным и типологическим данным поможет вскрыть причины отнесения их к тому или иному склонению. Большое значение уделяется типологическому сравнению и.-е. консонантных склонений с посессивными склонениями в уральских языках как возможному ключу к разгадке первоначального формирования и.-е. консонантных склонений. Таким образом, консонантные основообразующие именные форманты, будучи формальными выразителями разных типов склонения, представляют интересный материал для раскрытия их первичного назначения. До сих пор основообразующие форманты рассматривались или как словообразовательные суффиксы (по определению Э. А. Макаева, «детерминативы»), характеризующие отдельные группы существительных, или как суффиксы, формирующие склонения, т. е. формативы [15. P. 430-431;16; 17. С. 25; 18. С. 3-21]. При этом не были вскрыты причины двоякой природы основообразующих формантов, т. е. употребление их в качестве словообразовательных суффиксов и парадигматических элементов.

Появление категории одушевленности/неодушевленности на древних стадиях является важным этапом в развитии сознания и непосредственно отражается в языке.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Способность древнегерманских существительных на консонантные основы иметь показатели одушевленности и выражать в большинстве случаев определенную семантику позволяет говорить о том, что категория одушевленности/неодушевленности может быть охарактеризована как лексико-грамматическая, если следовать определению А. И. Смирницкого: «...собственно-грамматические категории конституируются объединением и взаимным противопоставлением различных грамматических форм, соотносящихся по одному признаку – значению данной категории; лексико-грамматические же категории конституируются подобным же объединением и противопоставлением различных грамматических классов и разрядов слов: грамматический момент имеется здесь потому, что эти классы и разряды являются грамматическими, т. е. характеризуются определенными грамматическими формами (и определенной грамматической сочетаемостью); лексический же момент определяется тем, что соответствующие грамматические признаки характеризуют и различают здесь именно слова, а не отдельные их формы» [19. С. 47].

Цель дальнейшего исследования заключается в том, чтобы по-новому посмотреть на формирование склонений на консонантные основы, привлекая уральские посессивные склонения для типологического сравнения. Данные как родственных, так и неродственных языков позволят раскрыть полифункциональность консонантных основообразующих формантов.

Литература

1. Гухман *М.М.* Историческая типология и проблема диахронических констант *[Текст] / М.М. Гухман* . – М.: Наука, 1981.

2. СГГЯ. Сравнительная грамматика германских языков *[Текст]* / отв. ред. *М.М. Гухман и др.* – М.: Наука, 1963. – Т. 3.

3. Историко-типологическая морфология германских языков. Фономорфология. Парадигматика. Категория имени *[Текст]* / отв. ред. *М.М. Гухман.* – М.: Наука, 1977.

4. Анацкий И.Н. Модели имени действующего лица в германских языках *[Текст] / И.Н. Анацкий* // Проблемы морфологического строя германских зыков. – М.: Изд. АН СССР, 1963. – С. 135-145.

5. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч.Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы *[Текст]* / Т.В. Гамкрелидзе, Вяч.Вс. Иванов. – Тбилиси: Изд. Тбилис. ун-та, 1984. – Ч. 1.

6. Климов Г.А. Типология языков активного строя *[Текст] / Г.А. Климов.* – М.: Наука, 1977.

7. Леви-Брюль Л. Выражение принадлежности в меланезийских языках *[Текст] / Л. Леви-Брюль* // Эргативная конструкция предложения. – М. – 1950. – С. 208-217.

8. Журинская М.А. Именные посессивные конструкции и проблема неотторжимой принадлежности *[Текст] / М.А. Журинская* // Категория бытия и обладания в языке. – М. – 1977. – С. 194-258.

9. Осипова О.А. Типология древнегерманских именных склонений в свете индоевропейских и уральских языков *[Текст] / О.А. Осипова.* – Томск: Изд. ТГПУ, 2007.

10. Bosworth J., Toller T. N. An Anglo-Saxon Dictionary *[Text] / J. Bosworth, T. N. Toller.* – London: Oxford University Press, Amen House, 1973.

11. Стеблин-Каменский М.И. Древнеисландский язык *[Текст] / М.И. Стеблин-Каменский.* – М.: Иностр. лит., 1955.

12. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков *[Текст] / А. Мейе.* – М., Л., 1938.

13. Десницкая А. В. Именные классификации и проблема индоевропейского склонения *[Текст] / А. В. Десницкая* // Сравнительное языкознание и история языков. – Л., 1984. – С. 57-70.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

14. Гухман М. М. Приемы сравнительно-исторического изучения словоизменения *[Текст] / М.М. Гухман* // Вопросы методики сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков. – М.: Изд. АН СССР, 1956. – С. 209-285.

15. Brugmann K. Grundriss der Vergleichenden Grammatik der Indogermanischen Sprachen *[Text] / K. Brugmann*. – Strassburg, 1892. – Bd.2. – XIV.

16. Specht F. Der Ursprung der Indogermanischen Deklination *[Text] / F. Specht*. – Göttingen:Vadenhock and Ruprecht, 1947.

17. Ильиш Б. А. История английского языка *[Текст] / Б. А. Ильиш*. – Л.: Просвещение, 1973.

18. Макаев Э. А. Проблема детерминативов в индоевропейском и общегерманском *[Текст] / Э. А. Макаев* // Вопр. языкознания. – М.: Наука, 1969. – № 1. – С. 3-21.

19. Смирницкий А. И. Лексическое и грамматическое в слове *[Текст] / А. И. Смирницкий* // Вопросы грамматического строя. – М., 1955.

О РАЗВИТИИ ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ *SIE* В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Морева А. В., Тукиш М.
Томский государственный университет

Наряду с приветствием, благодарностью и прочими формулами вежливости речевой этикет любого языкового сообщества включает в себя обращение. Под обращением понимается не только употребление существительных, в качестве обращения к адресату могут функционировать также местоимения, субстантивированные прилагательные или эквивалентные им словосочетания [1. С. 276]. Различают, таким образом, именные (имя/фамилия, титул, наименование профессии и т.п.) и местоимённые обращения.

Мы остановимся на местоимённых обращениях в немецком языке, а именно на современной форме вежливого обращения *Sie*, и проследим историю её появления в немецком языке. Несмотря на то, что обращения вообще, являясь полифункциональными единицами речи, довольно активно изучаются в связи с развитием коммуникативно-прагматических и межкультурных исследований, не все их аспекты получили должное освещение в трудах лингвистов. Так, необходимо изучение форм обращения в диахронии, так как это позволяет лучше понять актуальную систему обращений любого языка. Местоимённые же формы (*du*, *Ihr*, *Sie* и их производные) представляют интерес ещё и с точки зрения их правильной интерпретации и перевода при чтении литературы ранних периодов, особенно XVII-XVIII вв., поскольку именно это время отмечено наибольшим количеством форм обращения вообще и форм повышенной вежливости в частности.

В социальном контексте различают две парадигмы форм обращений: 1) симметричные (коммуниканты стоят на одной общественной ступени) / асимметричные (коммуниканты принадлежат к разным социальным или ролевым группам); 2) дистанцированные (используются при недостаточно близком знакомстве или подчёркивают намеренную холодность) / солидаризирующие (подчёркивают социальное и ролевое равенство коммуникантов, а также их контактообразующее намерение) [2. С. 151]. Социальный контекст необходимо тем более учитывать при анализе форм обращений ранних периодов, поскольку социальная структура была более неоднородной, что нашло отражение во многих речевых формах.

Уже с точки зрения современного состояния немецкого языка понятно, что обращение *Sie* не есть называние адресата во втором лице. Этимологически это третье лицо, как и современное местоимение *sie* ‘они’. Но в истории именно этого языка оно приобрело функцию обращения, причём вежливого обращения к адресату. То обстоятельство, что в его основе лежит третье лицо и множественное число, вызывало неодобрение и протест против

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

употребления этой формы даже у самих немцев. Так, известно, что Я. Гримм был против распространения обращения *Sie*, называя его «позорным пятном» в немецком языке [3. С. 20].

Форма *Sie* – относительно молодое обращение в немецком языке, до неё существовало несколько других. Долгое время, на протяжении всего средневековья использовались только две формы: изначальное *du*, которое встречается в древнейших письменных памятниках, и с IX в. *ir* (позже *Ihr*, 2 л. мн. ч.), употребляемое по отношению к группе людей и в качестве формулы вежливости также по отношению к одному человеку. Последняя форма развивается на данном отрезке времени и в других европейских языках. Местоимения *du* и *Ihr* использовались в качестве обращения в зависимости от социального статуса: *Ihr* по отношению к дворянству, духовенству, постепенно по отношению ко всем вышестоящим лицам, при этом глагол ставился в соответствующей форме 2 л. мн. ч.; *du* для простолюдинов [4. S. 2600].

В новое время эта бинарная система обращений расширяется за счёт новых, вежливых форм обращения, появление которых было вызвано усилением значения принципа вежливости и учтивости. В XVI в. входят в употребление формы *Er/Sie* (3 л. ед. ч.) в сочетании с титулами *Herr/Frau/Fräulein* и т.п. Эти формы считались более изысканными, чем *Ihr*, и потому получили распространение преимущественно в аристократических кругах [5. S. 384]. Уже в конце XVII в. к этой форме постепенно стало применяться множественное число (т.н. омножествление адресата, ср. развитие формы *Ihr* в немецком языке и подобной формы в других языках). Напр.:

Ich sehe, der Herr sind bei guter Laune. (Freytag) 'Я вижу, господин изволят шутить'.

С этого времени можно говорить о развитии обращения *Sie* (3 л. мн. ч.), повсеместный переход к которому происходит в XVIII в. По сравнению с формой *Ihr*, которая представляла собой также вежливое, но прямое обращение, формы *Er/Sie* (ед. ч.) и затем *Sie* (мн. ч.) называли адресата в третьем лице, т.е. служили для дистанцирования, отстранения от него. Способствовали этому, как уже было указано, всевозможные титулы и ранги типа *Ihro Gnaden* 'Ваша Милость', *Ihro Hoheit* 'Ваше Высочество', *Ihro Durchlaucht* 'Ваша светлость' и другие подобные образования, первый компонент которых довольно долго сохранял архаичное окончание, указывающее, в первую очередь, на обращение к особе женского пола, а также мужского на юге Германии [5. S. 258]. Именно титулы, сопровождаемые местоимениями в третьем лице, подходили на роль дистанцированного обращения. А форма *Sie* оказалась наиболее соответствующим местоимённым обращением, так как имела одинаковую форму как для женского рода (именительный и винительный падежи), так и для множественного числа. Глагольная форма множественного числа придала местоимению единое значение. Напр.:

Ihro Majestät erhitzen sich zu sehr. (Tieck) 'Ваше Величество слишком раздражены'.

Wenn Königliche Hoheit mir erlauben wollen... (Mann) 'Если Их Королевское Высочество мне позволят...'

Рассмотрим ещё один пример:

Sie wendet sich zu dem Prinzen Ludwig und sagt zu ihm: „Sie kennt sie nicht." Der Prinz: „Ihro Durchlaucht, glauben Sie dem verdammten Mädchen nicht, sie lügt uns allen was vor." „Ihro Durchlaucht rekommandieren mich schön. Wissen Sie denn schon was Böses von mir?" (Schulze-Kummerfeld, Buck) 'Она (маркграфиня) поворачивается к принцу Людвигу и говорит ему: «Она её не знает». Принц: «Ваша Светлость, не верьте этой проклятой девчонке, она постоянно нам что-то врёт». (Каролина, актриса): «Её Светлость изволили отозваться обо мне очень хорошо. Вам стало известно обо мне что-то плохое?»'

Данная ситуация примечательна тем, что здесь используется одна и та же формула с титулом *Ihro Durchlaucht*, подлинное значение которой можно распознать и, соответственно, правильно передать только исходя из социального контекста. Принц давний знакомый маркграфини, и для него это просто дань этикету, далее он переходит на форму обращения *Sie*. Для актрисы же номинация титула имеет ещё и социальное значение: по сословным причинам она придерживается старой формы обращения в третьем

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

лице, воспринимаемой ею как более дистанцированной и, соответственно, более учтивой, что необходимо отразить при переводе как 'Её Светлость'. Подобные этому контексты употребления формы *Sie* в литературе XVIII в. показывают, что первоначально новое обращение обосновалось у высших слоёв общества.

Конкуренция с другими вежливыми формами – более ранним *Ihr* и более поздними *Er/Sie* – длилась недолго. Что касается последних, то уже в конце XVIII в. они перестают расцениваться как знак почтения, поскольку говорить в третьем лице о присутствующих стало признаком дурного тона, и начинают употребляться по отношению к нижестоящим, чтобы показать пренебрежение и т.п. [6. S. 292, 1288].

Американские лингвисты обозначили два доминирующих принципа исследования форм обращения: Power is number 'Чем выше число, тем больший вес имеет высказывание' и Non-intimate is Third 'Дистанцированным является третье лицо' [4. S. 2611]. В соответствии с ними выход на первый план формы обращения *Sie* объясняется её следующими преимуществами перед формой *Ihr*: а) преимуществом в числе (множественное перед единственным); б) дополнительным оттенком дистанцированности (3 л.). С XVIII в. форма *Ihr* всё больше отходит на второй план.

Внедрение новой формы обращения *Sie* среди крестьянского населения протекало значительно медленнее. Старая система *du/Ihr* сохраняется вплоть до середины XX в. на юго-западе Германии, в некоторых районах Швейцарии и в Эльзасе. В настоящее время *Ihr* имеет место в некоторых южных и островных немецких диалектах, она употребляется как в качестве переходной формы между *du* и *Sie*, так и в качестве формы вежливости по отношению к одному собеседнику. Однако постепенно форма обращения *Sie* распространяется по всей территории Германии под влиянием органов местного самоуправления, расположенных в городах, население которых со времён средневековья стало возвышаться в социальном отношении над сельским населением.

О динамике развития обращения *Sie* в немецком языке позволяют судить некоторые метаязыковые данные, которые мы можем получить, читая труды современников. Так, И. К. Готтшед в «Deutsche Sprachkunst» 1767 г. выделяет пять разновидностей форм обращения: естественную (natürlich) *Du*, старую вежливую (althöflich) *Ihr*, умеренно вежливую (mittelhöflich) *Er/Sie* в 3 л. ед. ч., новую вежливую (neuhöflich) *Sie* и сверхвежливую (überhöflich) *Dieselben* [7. S. 94]. Последняя имела место преимущественно в текстах эпистолярного жанра, её наиболее близкий аналог в русском языке этого периода *Оный*. В 1782 г. выходит труд И. К. Аделунга «Umständliches Lehrgebäude der deutschen Sprache», где обращение *Sie* признаётся более вежливой формой, чем *Ihr* и *Er/Sie*, уступая только титулам [7. S. 95].

С начала XIX в. *Sie* стало официальным, сохранив эту функцию до сегодняшнего дня. В то же время признаком вежливости стало и написание *Sie* с большой буквы, что также позволяло отличать это адресатное местоимение от местоимений *sie* 'они' и *sie* 'она' [8. S. 65]. В начале XX в., когда употребление титулов стало скорее исключением, чем правилом, форма *Sie* во многом утратила свою первоначальную функцию дистанцирования; её единственным значением является сегодня вежливость [4. S. 2611]. Ср. вопрос, заданный мужчиной женщине вскоре после знакомства:

Darf ich Ihnen eine Zigarette angeben? (Remarque) 'Могу я предложить Вам сигарету?'

Однако в последние десятилетия вежливая форма обращения *Sie* во многих сферах уступила место второму члену существующей сегодня системы местоимённых обращений – форме *du*. Связано это, пожалуй, с целым комплексом экстралингвистических факторов, среди которых следует назвать тенденции к демократизации современного общества, студенческие движения во второй половине XX в. и др. Каковы причины и условия так называемой прогрессии обращений *du/Sie*, т.е. их смены в процессе речевого общения, каковы взаимоотношения между этими двумя формами обращения в последние века, существуют ли сложности при переводе этих и других адресатных местоимений на русский язык, – вот лишь

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

некоторые проблемы, представляющие поле для дальнейших исследований теоретического и практического характера.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: КомКнига, 2007.
2. Яровикова А.А. Функционирование системы обращений во французском языке классического периода // Вестник МГЛУ: функциональная семантика (на мат-ле фр. яз-а). – Вып. 464. – М., 2002. – С.151-158.
3. Безуглая Л.Р. К прагматической истории языков в сопоставительном аспекте // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. – Вып. 471. – Харків, 2000. – С. 15-21.
4. Besch W. Sprachgeschichte: ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. – 2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. – 3. Teilband. – Berlin: Walter de Gruyter, 2003.
5. von Polenz P. Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. – Band II. 17. und 18. Jahrhundert. – Berlin: Walter de Gruyter, 1994.
6. Pfeifer W. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000.
7. Besch W. Duzen, Siezen, Titulieren: zur Anrede im Deutschen heute und gestern. – 2. erg. Aufl. – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1998.
8. Sanders W. Was die Wörter uns verraten: Kleine Geschichten rund um die Sprache. – München: Beck, 2000.

РАЗГРАНИЧЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ КАТЕГОРИИ ВИДА И КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Мункуева Н. С.
Бурятский государственный университет

Согласно определению категории вида, данное Пешковским А. М., глагольный вид указывает на то, «как протекает во времени или как распределяется во времени обозначенное глаголом действие» [1. С. 105]. Как видно, под это определение попадают многие имеющиеся в языке аспектуальные явления, поскольку в отличие от категории глагольного вида категория аспектуальности гораздо шире в семантико-функциональном и содержательном плане. Значения протекания и распределения во времени глагольного действия выражаются в любом языке. Следовательно, для определения содержания категории вида необходимо проанализировать, каким образом эти значения реализуются в корейском языке, и понять относятся ли они к категории вида или составляют аспектуальные классы. Сложность состоит в том, что пока не существует определенного перечня аспектуальных значений, равно как и значений категории вида.

Как замечает Маслов Ю. С., разграничение аспектуальности и видовости происходит по признаку грамматического выражения: открыто- или скрыто-грамматическое [2]. Другими словами, систему аспектуальных классов составляют те значения, которые получают скрыто-грамматическое значение и могут быть представлены, например, такими группами как предельные или непредельные глаголы. Однако в отличие от русского языка, в котором значения предельности/непредельности выступают в плане глагольных форм совершенного и несовершенного вида, в корейском языке в словарной форме может одинаково переводиться как совершенным, так и несовершенным видом. К примеру, русские глаголы «говорить» и «сказать» соответствуют одному глаголу *мальхада*. Поэтому разграничение категорий аспектуальности и вида по этому признаку не продуктивно.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

В современных исследованиях, посвященных категории аспектуальности, проводится анализ взаимосвязей языковых средств с другими функционально-семантическими категориями, такими как, категория времени, темпоральности, таксиса и др., с различными видами синтаксических конструкций и т.д. Одними из средств выражения категории аспектуальности в корейском языке служат так называемые аналитические (синтаксические) конструкции. Данные конструкции обычно состоят из значимого глагола в форме деепричастия предшествования на *–a/ə*, соединительного деепричастия на *–go*, либо в форме инфинитива на *–gi* и служебного глагола, который утрачивает свое лексическое значение. Разными исследователями выделяется до тринадцати подобных конструкций.

Бондарко А. В. трактует аспектуальность как «функционально семантическое поле, план содержания которого объединяет взаимодействующие языковые средства (морфологические, синтаксические, лексические, связанные с характером протекания действия во времени» [3. С. 365]. Согласно семантическому значению полей в корейском языке выделяются следующие аспектуальные классы с соответствующими синтаксическими конструкциями как *–gi siǰaghada* (инхоатив), *-go issda* (прогрессив), *-ə tæda* (итератив) и др. Именно эти синтаксические конструкции следует классифицировать на видовые и аспектуальные, а именно на способы действия (акционсарты).

Основной корреляцией категории вида является перфектив:имперфектив. Перфектив не рассматривает фазовое строение ситуации, он представляет ситуацию в неделимом целом. В то время как имперфектив рассматривает внутреннее строение ситуации. И поскольку имперфектив имеет дело с внутренним строением ситуации, он подразделяется на такие подклассы как абитуальность, прогрессив, инхоатив и т.д., значения которых и выражаются подобными конструкциями.

К грамматическим средствам выражения имперфектива (незавершенного вида) следует отнести нулевую морфему и аналитическую конструкцию *-go issda*. Конструкция употребляется с активными глаголами. Чтобы выразить почтительное отношение к человеку, который старше говорящего по возрасту или по статусу, глагол *issda* заменяется на *kyesida*, например:

*Jigǐm muəs-ǐl ha-**go kyesi-**mnikka?* Что Вы сейчас делаете?

*Nugu-rǐlkidari-**go iss**-gunyo.* Я кое-кого жду.

*Jə-nǐn kǐ sigan-e jam- ǐl ja-**go iss**-əss-əyo.* В то время я спал.

*Il- ǐl ha-**go iss**- ǐl ttæ-ka kajang hængbokhæyo.* Я счастлив, когда работаю.

*Næ-ka ppallæhal ttæ muə-l ha-**go iss**-əss-ə?* Что ты делал, когда я стирал?

Хотя эта форма, в большей степени, известна как форма длительного вида, помимо длительности она может выражать и другие аспектуальные значения:

1) длительный вид:

*Kǐ gasu-nǐn sibang noræ-lǐl burǐ-**go iss**-da.* Тот певец сейчас поет.

2) многократный вид:

*Kǐ salam-ǐn yosai chæg-ǐl ssǐ-**go iss**-da.* Тот человек в последнее время пишет книгу.

3) абитуальный вид:

*Kǐ salam-ǐn nalmada ilthə-e naga-**go iss**-da.* Каждый день тот человек выходит на работу.

4) завершенный вид/результативный вид:

*Kǐ ai-nǐn sibang sægdong jəgoli-lǐl ib-**go iss**-sǐbnida.* Тот ребенок сейчас одет в чогори в разноцветную полоску.

5) состояние (статичный вид):

*Kǐ-nǐn chənjugyo-lǐl mid-**go iss**-da.* Он католик (букв.: верит в католичество).

Как видим, форма *-go iss-* выражает различные видовые значения. Если в первых четырех значениях сказуемые в примерах являются глаголами действия, то в пятом значении сказуемое примера, благодаря глаголу состояния, приобретает значение состояния. Однако прилагательные и другие предикаты, имеющие значение состояния, не могут употребляться с данной формой.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Кроме конструкции *-go issda* существует конструкции *–a/ə kada [oda],* которая имеет значение длительного, продолженного действия. Глаголы *[oda]* в качестве самостоятельных глаголов выражают значение передвижения, когда же они употребляются, как служебные глаголы, означают непрерывность действия. Выбор двух глаголов зависит от направления действия: глагол *oda* употребляется, когда действие направлено по отношению к говорящему, если же действие направлено от говорящего - *kada.*

Примеры:

*Kĭ il-i jal twe-**ə ka**-nda.* Эта работа хорошо идет (продвигается).

*munje-lĭl kəĭi ta phul-**ə ka**-mnida.* Почти решил проблему полностью.

*Pəsĭ-ka ijjog-ĭro tally-**ə o**-mnida.* Автобус едет в эту (нашу) сторону.

*Jə-nĭn kĭ halməni-lĭl əməni chələm mosyə wa-ss-əyo.*Я ухаживал за той бабушкой как за мамой.

*Aph-ĭro-nĭn honja-e him-ĭro sal-**a kal**-kəs-imnida.* В будущем буду жить самостоятельно.

В нижеследующих примерах употребляется эта же конструкция, но в них служебный и основной глаголы равны друг другу.

Например:

Pappasə sukje-lĭl hæ o-ji mothæ-ss-əyo. Я был занят, поэтому не принес домашнее задание (букв.: выполнил и принес)

Значение перфектива, помимо видовременного суффикса *-ass-*, имеют ряд синтаксических конструкций, причем каждое из которых имеет свой оттенок завершенности действия. При этом они не имеют тотального распространения в корейском языке, следовательно, их трудно отнести к категории вида. Выражая различные оттенки значения завершенности действия, они соответствуют значениям способов действия (акционсартов). В этих синтаксических конструкциях в качестве служебных глаголов, выражающих завершенность действия, выступают следующие глаголы: *nœda, nada, bərida, malda, bbajida, chiuda.* Рассмотрим значение каждой конструкции более подробно.

Конструкция завершенного действия *–a/ə nœda* имеет дополнительный оттенок субъективного отношения говорящего «выполнить действие до конца как бы ни было трудно».

Примеры:

*Chəlsu-nĭn kĭ chg-ĭl kkĭt-kkaji ilg-**ə nœss**-əyo.* Чольсу прочитал ту книгу до конца.

*Kyəngchal-i kĭ mulgən- ĭ chaj-**a nœss**-əyo.* Полиция нашла те вещи.

*Kĭ saram-ĭn kyəkguk kĭ il-ĭl **hæ nœss**-əyo.* В конце концов, тот человек выполнил ту работу.

*Kĭ hwesa-ga jo-ĭn mulgən-ĭl mandĭl-**ə nœss**-əyo?* Та фирма изготовила хороший товар?

*Kĭ bomin-i ədi-ro tomangkass-ĭnĭnji kkok al-**a nœ**-go mal-goyyeyo.* Я непременно узнаю куда убежал тот преступник.

Конструкция *–go nada* выражает завершенность действия основного глагола и употребляется только с активными глаголами. В предложении чаще всего оформляет сказуемое придаточного предложения, поэтому используется с деепричастными суффиксами такими как суффиксы деепричастий на *-a/ə/yə-, -(ĭ)nikka, -(ĭ)myən.*

Примеры:

*Jigĭm mak chəngso-lĭl kkĭtnœ-**go nasə** sui-nĭn cham-i-əss-əyo.*Я только что закончил убираться и сейчас отдыхаю.

*Pumonim-kwa ĭinonha-**go nasə** kyəljəngha-l goyeyo.* Я решу, поговорив с родителями.

*Sori-lĭl chi-**go namyən** jom siwuənhal goyeyo.* Если покричать, наверное, станет легче.

*Kĭ yag-ĭl məg-**go nanikka** jinthong-i jom mət-nĭn got kathayo.* Принял то лекарство, кажется боль прошла.

*Hago siphəsston mal-ĭl ha-**go nass**-nĭndedo hwaga philli-ji anayo.* Хоть я и сказал, то, что хотел сказать, но гнев не прошел.

Конструкция *–a/ə/yə porida* выражает полную завершенность действия и употребляется только с активными глаголами.

Примеры:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

*Onĭl-ĭn jihaqchəl-esə jigap-ĭl ol-**ə pəryəss**-əyo.* Сегодня потерял кошелек в метро.

*I səryu-nĭn pul-e thæ-**wə pori**-gess-sĭmnida.* Я сожгу этот документ.

*Kĭ jongi-lĭl ta ssə **pəri**-go tto tallago hamnida.* Я написал полностью ту бумагу, прошу еще.

*Ton-ĭl ta **ssə pərigi** jən-e ĭnhæng-e katta nəlseyo.* До того как истратите все деньги, положите в банк.

*Næ-ka hal mal-ĭl kĭ-ka ta **hæ pəryə**-sə nan jamjakho iss-əss-sĭmnida.* Он сказал все слова, которые должен был сказать я, и я остался безмолвным.

Также данная конструкция используется говорящим, когда он говорит о полученном результате действия или состоянии как об ожидавшемся.

Примеры:

*Kĭ ching-nĭn miguk-e **ka pəryəss**-əyo.* Тот друг уехал в Америку.

*Tongsæng-i kwaja-lĭl ta **məg-ə pəryəss**-əyo.* Младший брат съел все печенье.

*Chingu-wa-e yaksog-ĭl ij-**ə pəryəss**-əyo.* Я забыл о встрече с другом.

*Kĭ salam-i næ kongchæg-ĭl jjij-**ə pəryəss**-əyo.* Тот человек разорвал мою тетрадь.

*əhang sok-e kogi-ka ta jug-**ə pəryəss**-əyo.* Рыба в рыболовном порту вся испортилась.

Кроме того, при помощи этой конструкции говорящий может выразить завершенное действие как разрешение трудностей, возникавших при его выполнении.

Примеры:

*əje sukje-lĭl ta kkĭtnæ **pəryəss**-əyo.* Вчера закончил домашнее задание полностью.

*Kĭ salam-kwa ije heəjyə **pəryəss**-əyo.* Вчера я с ним рассталась.

*əje wəngo-lĭl ta ssə **pəryəss**-əyo.* Вчера написал оригинал полностью.

*Kĭ miun salam-i tarĭn kos-ĭro isa**ka pəryəss**-əyo.* Тот противный человек переехал в другое место.

*Mudəun yərĭm-i jina**ka pəryəss**-əyo.* Душное лето прошло.

Следующей конструкцией, имеющей значение завершенности, является *–go malda.* Она отражает оттенок результата обидного для говорящего, или значение нежелания говорящего совершать это действие.

Примеры:

*Nəmu sĭlphəsə ul-**go mal**-assəyo.* Заплакал, потому что слишком грустно.

*Tongsæng-i kĭ kkotpyəng-ĭl kkæ- **go mal**-assəyo.* Братишка разбил вазу.

*Kĭ pun-ĭn jagi-e somang-ĭl iru-**go mal**-assəyo.* Тот человек осуществил свои желания.

*Je-ka kĭ il-ĭl kkok ha**goya malkesssĭmnida.*** Я обязательно буду делать эту работу.

*Kĭnyə-nĭn hwa-ka nasə pakk-ĭro naga pəri-**go mal**-assəyo.* Она рассердилась и вышла.

Все вышеуказанные конструкции употребляются с активными глаголами, следующая конструкция *–a/ə/yə* ppajida, главным образом, употребляется с глаголами состояния (прилагательными), и подчеркивает ухудшение состояния, выраженного основным глаголом, или имеет отрицательное (негативное) значение.

*Kĭ kige-nĭn nalg-**a ppajyə**-ss-əyo.* Тот аппарат устарел.

*Kĭ ai-nĭn keĭllə **ppajyə**-ss-ə sənggonghagi-nĭn kĭll-əss-əyo.* Тот ребенок ленив, его успех безнадежен.

*Kĭrən ssək-ə **a ppajin** sængak-ĭro-nĭn i sesng-ĭl sal-a kaki-ka əryəp-kess-jiyo.* С такими тяжелыми мыслями тяжело будет жить в этом мире.

*Si-ə **ppajin** kimchi-nĭn kimch jjigæ-lĭl hædo mas-i əpsĭmnida.* Кимчи чиге из скисшего кимчи невкусно.

*Nəmu **malla ppajyə**sə pogi-ka hyunghæyo.* Слишком похудела, смотреть тошно.

Последняя конструкция, выражающая значение завершенности *–a/ə/yə chiuda,* придает оттенок действия исчерпанного до конца. Употребляется с очень ограниченным количеством глаголов.

*Ssĭl te əb-nĭn chæk-ĭl ta jib-**ə chiu**-seyo.* Выберите все ненужные книги.

*Ajuməni-ka kĭ man-ĭn ppallæ-lĭl tansum-e **hæ chiu**-sĭmnida.* Хозяйка всю эту гору стирки выстирала сразу.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Kĭ namja-nĭn norĭm-e ppajyəsə jip-kkaji phal-a chiwətœyo. Говорят, тот мужчина продал все, вплоть до дома, увлекшись азартными играми.

Как видно все эти синтаксические конструкции, кроме *-go issda*, выражают завершенность или незавершенность действия в очень узком значении и несут значение конкретного типа действия. Но они не обладают тотальным распространением в языке, а круг глаголов, с которыми они употребляются ограничен. Следовательно, они относятся к категории способов действия (акционсартов), а видовой синтаксической конструкцией является конструкция *-go issda.*

Литература

1. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1956.
2. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. Л., 1984.
3. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики на материале русского языка. М., 2002.
4. Бондарко А.В., Буланин Л.Л. Русский глагол. Л., 1967.
5. Гусева Е.К. Заметки о способах выражения видовых значений в корейском языке. // Сб. ст. «Корейский язык», М., 1961.
6. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. М., 1987.
7. Мазур Ю.Н. Грамматика корейского языка.

СКЛОНЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР АКТИВНОСТИ И ИНАКТИВНОСТИ ИМЕНИ НА ПРИМЕРЕ ЯВЛЕНИЙ ПРИРОДЫ

Сильченко А. И.
Томский политехнический университет

Первобытный человек по-особому воспринимал время и пространство, у него формировалась особая картина мира. Человек представлял себе, что его жизнь и жизнь природы – одно. Все, что происходило во внешней природе, происходило и с ним самим. Первобытный человек замечал самые разные внешние явления. Он чувствовал холод и тепло, сытость и голод, нечто приятное и неприятное, делал первые наблюдения над ощущениями. Первобытный человек находился в постоянном страхе перед лицом того или иного действия, исходящего от него самого и влияющего на него извне. Именно поэтому он стремился выразить описательно те или иные предметы, действия и качества, которые по тем или иным причинам были табуированы, а также персонифицировал те предметы и явления, которые были недоступны его сознанию.

Многие явления природы обожествлялись и персонифицировались древним человеком. В первобытном обществе при низком уровне развития производства и знаний человек почти целиком зависел от сил природы. Суровые природные условия: в северных широтах – морозы, бураны, в умеренных – те же морозы, метели, летние засухи, в жарком климате – тропические ливни, грозы, ураганы и прочее угрожали слабо защищенному человеку если не гибелью, то голодом и трудностями кочевания. Многое было ему в них непонятно. Отсюда и обожествление сил природы, представление о них как об активной, действующей силе [1. С. 62-90].

Как писал Ф.Энгельс в «Анти-Дюринге», «ведь всякая религия является не чем иным, как фантастическим отражением в головах людей тех внешних сил природы, которые господствуют над ними в их повседневной жизни, – отражением, в котором земные силы принимают форму неземных. В начале истории объектами этого отражения являются,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

прежде всего, силы природы, которые при дальнейшей эволюции проходят у различных народов самые разнообразные и пестрые олицетворения» [2. С. 328].

В древних языках имена делились на два класса – одушевленные/активные и неодушевленные/инактивные. Показателем одушевленности выступали консонантные основообразующие суффиксы. Гласные основообразующие суффиксы появились позднее и первоначально выступали в качестве маркеров имен неодушевленного класса.

В данной статье обращается внимание на маркировку слов, описывающих метеорологические явления, их употребление в тексте, т.е. как они связаны с глаголом и прилагательным, а также приводятся данные об этимологии рассматриваемых слов.

В качестве примера возьмем следующие английские слова: heat «жара» и frost «мороз».

По происхождению слово heat «жара» представляет собой германское образование. Оно имеет соответствия в разных германских языках: др.-англ. hætu/hæto «жара», ср.-англ. hete/heete «жара», др.-в.-нем. hizza, ср.-в.-нем. hitze, нем. Hitze, др.-фриз. hēte, ср.-гол. hēte, гол. hitte, др.исл.hiti, др.-сакс. hittia «жара», гот. heito «жар, лихорадка». Эти слова являются чередующимися по аблауту абстрактными образованиями от прилагательного hot «жаркий», имеющего общегерманскую форму *χaitaz.

В готском языке слово heito «жар, лихорадка» – сущ. жен. р. с основой на -n. Оно образовано от презентной основы глагола. Некоторые глаголы в древнегерманских языках показывают, что существительные, обозначающие образованные от них реалии, относятся к активному классу, потому что данные реалии как бы передают действенность, активность, свойственную живым существам: «лихорадка» – то, что жжет, лихорадит. Кроме того, heitō «жар, лихорадка» в тексте употреблено с глаголом активного действия aufletan «покидать, оставлять», свойственного обычным живым существам [3. С. 97]. Приведем пример из Библии: 15. jah attaitok handau izos jah aflailot ija so heitō; jah urrais jah andbahtida imam (M. VIII, 14, 15). – «И коснулся руки ее, и горячка оставила ее; и она встала и служила ему».

В древнеанглийском слово hætu/hæto «жара» является существительным женского рода с основой на -n. Родственное слово сохранило активность. Это подтверждает как согласный основообразующий суффикс, так и древнеанглийские примеры, в которых hætu/hæto «жара» также употребляется с глаголами, которые характерны для живых существ: *Hāt biþ onæled* heat shall be kindled («жара будет воодушевлена, возбуждена») [4. P. 511]; *Gif se lichoma hwærmid hefiglicre hæto sy gebysgod* if the body be troubled with heavy inflammation («если бы тело было потревожено(обеспокоено) сильным жаром (воспалением)») [4. P. 503].

Слово frost «мороз» является общегерманским, образованным от индоевропейского корня *preus- «замерзать» или «гореть». В индоевропейских языках имеются следующие соответствия: др.-инд. prusvā ж.р. «иней, замерзшая вода, капля»; лат. pruīna «иней, мороз» (*prusuīnā); лат. prūna «раскаленный уголь» (*prusnā), prūrīre «зуд, чесаться»; алб.prūsh «горящий уголь; зной, жара, пекло». Из соответствий восстанавливается общеиндоевропейский корень *preus- «замерзать» или «гореть».

Данное слово имеет соответствия в разных германских языках: др.-англ. frost/forst, гот. frius «мороз, холод», др.-исл. frer, frer ср. р. «морозная погода», др.-исл. frjōsa, др.-в.-нем., др.-сакс. frost ; др.-исл. frost ср. р. «мороз». Общегерманская форма *frus-taz. Эти слова образованы от *frus, т.е. слабой ступени общегерманского глагола *frēusan «морозить». В этих существительных основа соответствует глагольной основе причастия прошедшего времени, к которой еще добавляется дентальный суффикс, придающий существительному значение инактивности [3. С. 175] .

Готская форма frius «мороз» наиболее близка к общегерманскому состоянию. В готском языке существительное frius «холод, мороз» ср.р. с основой на -a. Оно образовано от глагола *friusan «морозить» [5. S. 47] и имеет ту же огласовку, что и презентная глагольная основа, которая взята без изменения. Этот глагол передает состояние, т.е. он неактивный и существительное от этого глагола, следовательно, также является инактивным.

В древнеанглийском forst/frost «мороз» – существительное м. р. с основой на -a. Приведем пример: *Foste gefeterad* fettered with frost («закованный, скованный морозом») [4. P. 318].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Существительное употребляется с причастием прошедшего времени, которое указывает на завершенность, результат действия. Общее содержание примера указывает на то, что слово forst «мороз» инактивно, т.к. глагол передает состояние. Итак, восприятие «мороза» как инактивной силы в древнеанглийском сохранилось, что подтверждается сохранением гласного основообразующего суффикса и употреблением слова с глаголом состояния.

Таким образом, мы видим, что гот. heito «жар, лихорадка» и др.-англ. hætu/hæto «жара» имеют консонантный основообразующий суффикс и используется с активным глаголом. Это показывает, что данное явление воспринималось древними как активное, одушевленное. Напротив, гот. существительное frius «мороз», образованное от глагола состояния, а др.-англ. forst/frost «мороз» от причастия II с дентальным суффиксом относятся к сильному склонению, что отражает их инактивность.

Литература

1. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы. Исторические корни и развитие обычаев. М., 1983 – 222 с.
2. Энгельс Ф. Анти-дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. 1961. Т.20
3. Осипова О.А. Типология древнегерманских именных склонений в свете индоевропейских и уральских языков. Томск, 2007 – 311 с.
4. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary. Edited and enlarged by Toller N. Oxford, 1954.
5. Uhlenbeck C. C. Kurzgefasstes etymologisches Wörterbuch der gotischen Sprache. Amsterdam, 1896 – 173 S.

КАТЕГОРИЯ СОБИРАТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Темникова И. Г.
Томский государственный университет

Собирательность является одним из интереснейших явлений в языке. Категория собирательности традиционно относится к области семантики, хотя она тесно связана с грамматической категорией числа. Эта связь прослеживается генетически (существуют факты, свидетельствующие о том, что собирательные существительные, по сути, представляют собой дограмматические имена множественные). Так, И. Шмидт убедительно доказал, что в праиндоевропейском языке формой именительного падежа множественного числа среднего рода имен существительных служили имена собирательные единственного числа на *-а/э, которые в исторический период воспринимались уже как формы множественного числа среднего рода [1]. И. М. Тронский также делает вывод о том, что собирательность предшествует множественности, подчеркивая, что множественность в древних индоевропейских языках выражалась лишь флективно и, следовательно, являлась более поздней категорией [2]. Основным способом выражения собирательности в языке служат собирательные существительные (group nouns, collective nouns), которые в грамматике традиционно выделяются в самостоятельный лексико-грамматический разряд (ЛГР) морфологического класса имени существительного. Основанием для выделения собирательных существительных в самостоятельный ЛГР служит главным образом общность их семантики, поскольку при ближайшем рассмотрении эти лексемы обнаруживают значительные расхождения в функциональном отношении. Имена собирательные традиционно определяются как существительные, обозначающие множество предметов [3]. Более полным, на мой взгляд, представляется определение И. Э. Еселевич, подчеркивающее такие важные признаки собирательности как общие свойства предметов, составляющих множество, и ограниченность этого множества: «Собирательность – это

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

совокупное множество однородных предметов, это качественная множественность безотносительно к количественному содержанию.»[4. С. 16].

ЛГР собирательных существительных представляется достаточно неоднородным, если принимать во внимание структурные, формальные и функциональные особенности рассматриваемых слов. Среди составляющих этот ЛГР элементов можно выделить довольно обширную группу слов, образованных путем суффиксации. К суффиксам английского языка, служащим для образования собирательных существительных и обладающих собирательным значением, относятся как исконно английские (-hood), так и заимствованные (-(e)ry -age) суффиксы, причем основную массу составляют именно суффиксы французского происхождения. Интересно отметить, что исконно английские суффиксы обладают двойным значением: слова, оформленные этими суффиксами, как правило, получают абстрактное и собирательное значение. Так, лексема citizenhood зафиксирована в словаре со значениями «гражданство» и «граждане (собир.)». В целом, ЛГР собирательных существительных составляют простые слова и дериваты, образованные с помощью суффиксации.

Числовая парадигма собирательных имен также неоднородна. Среди существительных, определяемых как собирательные, есть лексемы, имеющие как полную числовую парадигму (например, army – armies, family – families), так и редуцированную (mankind, furniture, aristocracy). Авторы работы «Современный английский язык» полагают, что собирательное существительное может обозначать понятие в целом (например, cavalry «кавалерия, конница»), или включать полностью все то, что относится к данному понятию (например, mankind «человечество»). Такие слова имеют только форму единственного числа, т.к. обозначаемые ими понятия не могут быть представлены множественно. С другой стороны, собирательные существительные могут обозначать определенные ограниченные группы; такие существительные могут выступать как в форме единственного, так и множественного числа. Сюда относятся такие слова как crew «команда», family «семья» и др. [5. С. 28]

Рассмотрение таких существительных с точки зрения их функционирования в тексте приводит к интересным выводам. Собирательные существительные часто имеют при себе определение, конкретизирующее качественное содержание референта, например group of people/ pupils/ soldiers, etc. Такое определение, как правило, чаще имеют при себе существительные, значение которых может быть определено как широкое. К существительным с наиболее широким значением можно причислить лексемы типа majority, которые, выражая абстрактное числовое значение, всегда сопровождаются уточняющим определением. С другой стороны, можно отметить такую особенность собирательных существительных как сочетание с партитивами, что более характерно для существительных вещественных, например a piece of furniture, an item of clothes. Сочетание с партитивами характерно для собирательных существительных, обозначающих совокупности неодушевленных предметов, приближая их к вещественным существительным.

Среди функциональных особенностей собирательных существительных грамматисты единодушно отмечают способность собирательных существительных сочетаться с глаголом как в единственном, так и во множественном числе. Однако это общее утверждение также нуждается в конкретизации. Во-первых, среди собирательных существительных можно выделить группу слов, которые присоединяют глагол только в форме единственного числа. Эту группу составляют лексемы, обозначающие совокупности неодушевленных предметов (например, furniture «мебель», luggage «багаж»), а также существительные, обозначающие большие совокупности лиц (например, mankind «человечество»). Во-вторых, можно также выделить группу слов, относящихся к разряду собирательных, которые преимущественно сочетаются с глаголом в форме множественного числа (например, police «полиция», clergy «духовенство», cattle «скот», poultry «птица») и получившие по этой причине название «nouns of multitude». И, наконец, можно выделить третью группу слов, в которую входят лексемы, присоединяющие глагол как в единственном, так и во множественном числе. Для английского языка характерно членение собирательного значения на две разновидности – объединенную и раздельную собирательность, актуализирующиеся в речи с помощью

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

синтаксически зависимых слов. Объединенность или расчлененность референта может также подчеркиваться семантическими маркерами. Так, в предложении All the committee have voted существительное committee служит для выражения идеи «все члены комитета», иначе говоря, раздельной собирательности. Значение объединенной собирательности подчеркивается семантическим маркером whole: The whole committee has voted. Формы глагола to have в вышеприведенных примерах соответствуют типу значения, выражаемого существительным [6. С. 375].

Таким образом, можно констатировать тот факт, что собирательность – достаточно сложное явление, что находит свое отражение в языке. Разновидности собирательности (объединенная и раздельная) актуализируются в тексте при помощи синтаксически зависимых слов.

Литература

1. Schmidt J. Die Pluralbildung der indogermanischen Neutra. Weimar, Böhlan, 1889.
2. Тронский И.М. Общеиндоевропейское языковое состояние (вопросы реконструкции). Ленинград, Наука, 1967.
3. Leech J., Svartvik J. A Communicative Grammar of English. Moscow, Prosveshcheniye, 1983.
4. Еселевич И.Э. Из истории категории собирательности в русском языке: Очерки. Казань, изд-во Казанского университета, 1979.
5. Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. Современный английский язык. М., изд-во лит-ры на иностр. Языках, 1956.
6. Huddleston R., Pullum G.K. The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2002.

ФУНКЦИНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Черепанова И. А.
Томский государственный университет

Категория времени в языке, являясь одной из важнейших общелингвистических категорий, изучаемая всеми разделами современного теоретического языкознания и одной из форм объективной действительности, была и остается важным объектом исследования ученых.

Различные грамматические теории традиционно допускают, что в языке должно отражаться естественное подразделение реального физического времени на прошедшее настоящее и будущее.

Грамматическое время и реальное время – это разные понятия. С логической точки зрения, время мы рассматриваем как одну из форм движения материи, как ее отражение в концептуальной картине мира, т. е. как универсально-мыслительную категорию, а с лингвистической точки зрения – время как универсально-языковую категорию темпоральности, представленную средствами языка.

В современном языкознание понятие 'время' интерпретируется как грамматическая категория глагола, являющаяся специфическим языковым отражением объективного времени и служащая для темпоральной (временной) локализации события или состояния, о котором говорится в предложении. Традиционно грамматическое время графически представляют в виде прямой, направленной слева направо.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

На этой прямой, называемой осью времени, отмечается точкой начало координат, с помощью которой определяются грамматические временные отношения. Условное изображение оси времени в виде стрелы, указывающей направление из прошлого в будущее, возникло из причинно-следственного характера понимания специфики времени философией: время необратимо, всякий материальный процесс развивается в одном направлении – от прошлого к будущему.

В истории культуры можно выделить четыре модели времени.

Циклическое время возводит все события к первовремени (т.е. времени мифов и преданий). Его циклы подобны циклам в природе – суточному и годовому. По своей сути представление о цикличности времени универсально, прежде всего, потому, что имеет внеязыковые, внепсихологические, внечеловеческие основания – оно связано с природой, с деятельностью солнца и её отражением на земле.

В циклическом типе времени такие циклы, как сутки, год, циклическая цепь умираний и рождений человека или бога, рассматриваются как взаимно гомеоморфные. Человеческая жизнь рассматривалась не как линейный отрезок, заключённый между смертью и рождением, а как непрестанно повторяющийся цикл. Напр., возраст – жизнь – поколение - время (напр. др.англ. wer «поколение», «век»; ***Þry tîman sind on Þyssere worulde***... (Alf., Hom. II, 190) – Этот мир насчитывает три периода (эры).

Спиралевидное время – соединяет в себе черты циклического и линейного времени. Например, ***And on antichristes tîman ateoriað Þa Þa wundra*** (Alf., b. IY, XXXYI) – В период антихриста эти чудеса прекращаются.

Историческое время – отражение реального времени в определённый период истории. ***Ân Þeôdwita wæs on Brytta tîdum Gildas hatte***...(B.E.H.,b.I, III,21) – Во времена бриттов был народной мудрец по имени Гилдас....

Линейное время впервые появляется у Декарта. Оно полностью абстрагировано как от истории, так и от событий. Оно бескачественно, равномерно направлено, необратимо, без начала и конца, Его главный атрибут, длительность, делает его измеряемым. Линейное и, соответственно, историческое восприятие времени связано более всего с человеком, его социальным бытием.

По мнению А. Я. Гуревича, сочетание линейного времени-света с циклическим (в разных формах) может наблюдаться на протяжении всей истории. При этом следует иметь в виду, что «доминанта того или иного представления о времени является своего рода «мировоззренческим маркером». Так, циклическое время связывалось с космологическим сознанием, а линейное – с историческим» [1. С.29].

Как свидетельствуют данные ряда наук, у современного человека в процессе его практической деятельности участвуют, как минимум, два различных вида представлений о времени:

1. Абстрактно-обобщенное, рациональное – здесь время выступает как некая бесконечная, непрерывная, равномерно текущая субстанция, существующая сама по себе, независимо от совершающихся в мире событий и взаимоотношений между ними.

2. Чувственно-наглядное, конкретное, эмпирическое – как неотъемлемый реляционный атрибут бытия конкретных конечных и дискретных явлений (событий, фактов) и отношений между ними.

Оба этих вида временных представлений, разумеется, существуют и актуализируются в сознании людей не изолированно, а в тесной взаимосвязи друг с другом.

Сначала представление о времени, как правило, оформлялось лексемами общего, конкретного содержания. По замечанию Е. Гавловой, наиболее древними названиями временных отрезков являются те, семантика которых обнаруживает значение «вечность».

В настоящий момент в лингвистике выделяются две языковые модели движения времени динамическая (время движется) и статическая (человек движется по/ во времени). Эти языковые модели могут иметь различные наименования: активная и пассивная (Яковлева), архаическая и современная (Булыгина Шмелёв)

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Д. Г. Ищук констатирует, что «основные этапы развития временных представлений отражают становление концептуальной модели мира и связаны с развитием человеческого сознания: древнее (наивное, магическое, мифологическое) мышление – наивная картина мира – цикличное, конкретно-предметное представление о времени, средневековое мышление – средневековая картина мира (общее для всех народов – иудео-христианская картина мира)- циклично-линейное представление о времени, противопоставление времени и вечности; научное мышление – современная концептуальная картина мира – линейное представление о времени, абстрактная модель данного понятия» [2. С. 69].

Также, Д. Г. Ищук предлагает представить категорию времени в следующем виде:

В – обобщённое время, которое можно рассмотреть как сверхпонятие, которому нельзя дать определение (соотносится с общефилософским понятием времени), включает в себя все объективно-субъективные формы времени.

РВ – реальное время

ЧВ 1 – человеческое время, время бытия человека как объекта реального мира

КМВ – концептуальная модель времени, как отражение свойств реального времени в форме отвлечённых понятий

КВ – концептуальное время – субъективное преломление реального времени в общественном и индивидуальном сознании

ПВ – перцептуальное время

ЯМВ – языковая модель времени, где языковое время (ЯВ) – отражение реального времени в языке посредством временных концептов сознания

ХВ – художественное время

ЧВ 2 – это отражение свойств реального времени в общественном сознании

Н. А. Потаенко подвергнув анализу различные процессы концептуализации времени, делает выводы, что «только сведение воедино различных дисциплин позволило бы приоткрыть завесу таинственности над тем, что в сознании человека и вне его стоит за словом ВРЕМЯ и его эквивалентами в других языках» [3. С. 160].

К. Г. Красухин полагает, что анализ соответствующей лексики в основных индоевропейских языках позволяет выявить три базовых представления о времени, которые можно охарактеризовать следующим образом: время (время как пространство) [4. С. 63]. Напр., ***Ða wæs hwîl dæges ær he ðær ongytan mehte*** (Ibid.)-был день, прежде, чем он туда смог достичь; внутреннее время (время как жизненная сила) in hwîle tide, ane lytle hwîle, напр....***and hê stôd Þær stille ane lytle hwîle*** (Alf., b. II, XXIII) – ...и он там тихо стоял одно короткое мгновение; субъективное время (время как желание, мысль и т.д.); ***Oþ Þæt sæl âlamp Þæt hio Beowulfe beaghroden cwên mode geÞungen medoful ætbær*** «...настало время (букв. подходящий момент), чтобы она Беовульфу, жена венценосная, духом стойкая, кубок мёда поднесла»; которые можно считать базовыми для человеческого мышления

Все средства выражения времени, по мнению Е. В. Гулыги и Е. И. Шендельс объединяются в грамматико-лексическое поле в следующем порядке [5. С. 72]:

Временные формы глагола – морфологические средства **"Pa Moises hæfde gefaren ofer pa Readan sæ, pagegaderode he eall Israhele folc"** – Когда Моисей пересёк Красное море он собрал израильтян;

Именные формы – морфолого-синтаксические средства ***Ðæt Germanius se biscop mid Lupe to Brentone on scype cumende ærest Þæs sæs and æfter Þæm ðara Pelagianiscan hreohnysse mid godcundre wægene gestilde*** (B., 9) «Что епископ Герман, прибыв в Британию на корабле с Люпо, сначала море, а затем и Пелагинян успокоил с помощью небесной силы»;

Союзы и корреляты в структуре сложного предложения – лексико-синтаксические средства ***Ða he his book rædde Þa sæton Þa wuldeor ymbutan hine*** (M., 148) «Когда он читал книгу, дикие звери сидели возле него»;

наречия – ***On morwe swa hit dagrian ongan Þæt he for on Þone here Þe him togegnes gesomnad wæs*** (Bd., 156) «Утром, как только начало светать, он выступил против врагов, что были собраны»;

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

существительные – лексические средства ***Storm oft fær gebringes in grammum sælum*** (Th. 336, 20) «Шторм часто приносит опасность в жестокие времена». ***Đæt Germanius se biscop mid Lupe to Brentone on scype cumende ærest Þæs sæs and æfter Þæm ðara Pelagianiscan hreohnysse mid godcundre wægene gestilde*** (B., 9) «Что епископ Герман, прибыв в Британию на корабле с Люпо, сначала море, а затем и Пелагинян успокоил с помощью небесной силы»;

прилагательные – ...***and geriht-læcende Þæt folc mid bare to geleafan to langum fyrste*** (Alf., b. III. XXVI, 134: 138)... – и держал людей в вере своим учением долгое время.

В содержательном плане в разных языках, выделяются единицы разных уровней, имеющие собственно-временное значение: на морфологическом таковыми являются специализированные временные морфемы; на лексическом уровне-слова с временным значением; на уровне предложения – синтаксические конструкции [2. С. 22].

Характеризуя лексические средства выражения времени, авторы пишут, что наречия уточняют временную ориентацию, иногда в несколько общем виде благодаря своей местоимённой природе, иногда более конкретно наречия расширяют сферу временных значений, выражая измерение времени и кратность действий.

Прилагательные со значением времени передают временной признак предметов, а наибольшая точность временной ориентации достигается с помощью группы существительных. Только они могут передать точное измерение времени и датировку.

Таким образом, изучение проблемы времени как одной из коренных структур ментальности методами и способами различных научных дисциплин: физики, математики, географии, филологии, биологии, культурологии, литературы и других –позволяет представить изучаемый феномен как объект мультидисциплинарного научного исследования.

Литература

1. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.: Искусство, 1972. – 318 с.
2. Ищук Д.Г. Лексико-семантическое поле как выражение концептуальной модели времени в языке. Дисс. канд. филол. наук. – СПб. – 1995.
3. Потаенко Н.А. Категория времени и её выражение в лексико-семантической системе языка. Автореф. канд.филол.наук., М., 1981.
4. Красухин К.Г. Три модели индоевропейского времени на материале лексики и грамматики // Логический анализ языка. Язык и время. – М., 1997. – С.139-151.
5. Гулыга, Шенделъс 1969 Грамматико-лексическое поле в современном немецком языке. – М., 1969.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Междисциплинарные исследования культуры и межкультурная коммуникация

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Антонова Т. Г.
Томский государственный университет

Сегодня едва ли кто-тоиз учёных, лингвистов или просто специалистов, занимающихся проблемами изучения иностранных языков, подвергнет сомнению тот факт, что язык является отражением действительности или, как принято сегодня говорить, культуры. Слово, как обязательная понятийная единица любого современного языка, отражает осмысленные человеком факты и явления природы и общества [1. С. 68]. Действительно, язык отражает окружающую нас познанную действительность; за каждым словом стоит определённый предмет или явление реального мира.

С.Г.Тер-Минасова в своей книге «Язык и межкультурная коммуникация» сравнивая язык с зеркалом, пишет «...язык – **зеркало** окружающего мира, он **отражает** действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка...» [2. С. 38]. Такая специфичность и уникальность различных языков во многом обусловливает трудности понимания иноязычного текста, и, как следствие, не всегда правильный перевод. Дело в том, что некоторые отрезки воспринимаемого текста могут оставаться за пределами понимания реципиента, так как не вызывают у него никаких ассоциаций в связи с тем, что описывают незнакомую ему действительность.

Таким образом, можно сделать вывод о значимости культурного компонента семантики языковых единиц. Этот компонент не должен оставаться без особого внимания при обучении иностранному языку, и, в особенности, при обучении переводу. Роль культурного компонента семантики слова приобретает особое значение у так называемых культурно-маркированных единиц, особую группу среди которых образуют слова-реалии.

Прежде всего, необходимо определиться с самим понятием реалии. Следует различать реалии-слова и реалии-предметы. Согласно словарным определениям, реалия – это предмет материальной культуры, вещь, материально существующая или существовавшая. В лингвистике же и переводоведении реалиями называют слова и выражения, обозначающие эти предметы. Довольно полное определение реалии дают болгарские учёные С. Влахов и С. Флорин. Они определяют реалии как «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общих основаниях, требуя особого подхода». [3. С. 25].

Слова-реалии часто относят к категории безэквивалентной лексики, т.к. они не имеют готовых соответствий в языке перевода, им присущ ярко выраженный национальный колорит. Реалии присутствуют в любом языке, эти единицы наиболее ярко иллюстрируют связь языка и культуры. Будучи тесно связанными с культурой, они быстро реагируют на все изменения в развитии общества, в языке могут появляться новые реалии, в то время как уже имеющиеся, в свою очередь, могут устаревать. Таким образом, реалиям также присущ и временной колорит.

Реалии являются довольно сложной и неоднозначной категорией лексической системы любого языка. Существует большое количество разнообразных классификаций реалий, основанных на различных принципах, и каждый из типов реалий, в свою очередь, требует индивидуального подхода при переводе.

В художественном переводе реалии способствуют передаче национального, местного и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

исторического колорита. Но они играют значимую роль не только в художественных произведениях. В данной статье нам хотелось бы остановиться на трудностях перевода реалий в общественно-политических текстах.

Перевод общественно-политических текстов, в частности газетных и журнальных статей, занимает значительное место в современной переводческой практике, и, к сожалению, случаи некачественного перевода в этой области не являются исключением. Многие трудности перевода таких текстов связанны именно с пониманием и переводом реалий.

Содержание газетно-информационных сообщений характеризуется их направленностью на широкую аудиторию. В то же время, задача таких текстов заключается в сообщении определённых фактов о положении в своей стране или мире, и, следовательно, здесь необходимо точное обозначение понятий и явлений. Газетно-информационные сообщения всегда насыщенны общественно-политическими, географическими, военными и другими реалиями. Их использование делает сообщение конкретным и относит передаваемые сведения к определённым лицам, учреждениям, районам и т.д. Общественно-политическая лексика является одним из основных центров максимальной концентрации культурно-маркированной лексики, отражающей особенности жизни народа-носителя языка. В названиях учреждений, органов власти, государственных и общественных организаций запечатлены особенности государственно-политического устройства страны, социально-политической структуры общества и т.д. Безусловно, предполагается, что адресат способен связать названия с конкретными объектами реальной действительности, то есть, что он знаком с данными реалиями.

Трудности перевода реалий связаны не только с правильным и полным пониманием этих единиц переводчиком (что сегодня также не всегда имеет место), но и, что не менее важно, с передачей этих единиц в тексте перевода таким образом, чтобы они не вызывали проблем при понимании данного текста реципиентами перевода.

Что касается решения первой проблемы, то здесь действует «золотое правило» перевода:

ПЕРЕВОДЧИК НЕ ИМЕЕТ ПРАВА ПЕРЕВОДИТЬ ТЕКСТ ОРИГИНАЛА, ЕСЛИ У НЕГО НЕТ ПОЛНОЙ УВЕРЕННОСТИ В ТОЧНОСТИ И ПРАВИЛЬНОСТИ ЕГО ПОНИМАНИЯ.

Любые проблемы, связанные с пониманием и раскрытием значений иноязычных единиц, решаются традиционно путём обращения к словарям и справочной литературе. Неоценимым помощником сегодня в данном процессе является Интернет. Используя ресурсы Интернета, переводчик может не только понять значение единицы, но и проанализировать контексты её употребления в ИЯ, для того, чтобы воссоздать дополнительные компоненты значения той или иной единицы и пополнить собственные фоновые знания в определённой области. Детальное понимание значения переводимой единицы приобретает особую важность при переводе реалий как культуро-маркированной лексики.

Проблема передачи понятого в переводе представляет собой также серьёзную задачу. Для того чтобы адекватно передать содержание оригинала на ПЯ от переводчика требуется умение проецировать на высказывание ИЯ инференциальные возможности реципиентов перевода. Другими словами, переводчик должен постоянно решать, сможет ли текст перевода быть правильно и адекватно понят носителями ПЯ, достаточно ли для этого у них фоновых знаний. В случае же необходимости от переводчика требуется корректировка содержания текста. Он вводит недостающую для правильного понимания сообщения информацию либо в само высказывание, либо же передаёт её в сносках и примечаниях [4. С. 334].

Таким образом, сопоставительно-динамический характер коммуникативной компетенции переводчика приобретает огромное значение при переводе культурно-маркированной лексики и, в частности, при переводе слов-реалий. В данном случае от переводчика требуется не только умение инферировать смысл иноязычного высказывания (восполняя, в случае необходимости, пробелы в собственных фоновых знаниях), но и сопоставлять инференциальные способности представителей двух языковых коллективов. Внося

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

необходимые изменения в языковое содержание высказывания в тексте перевода, переводчик тем самым способствует правильному пониманию переводимого им текста представителями иной культуры.

Рассматриваемые нами в данной статье проблемы понимания и перевода слов-реалий в общественно-политических текстах можно проследить на примере анализа студенческого перевода. Материалом для анализа послужил перевод статьи "Primary Concern" («Первоочередная задача») из американского политического журнала "The New Republic", выполненный выпускницей переводческого отделения в её выпускной квалификационной работе.

Как уже отмечалось выше, при переводе культурно-маркированной лексики особое значение приобретают фоновые знания. В связи с этим прежде, чем приступить к переводу текста, необходимо было:

1) установить, что данный журнал поддерживает политические взгляды демократов;

2) выяснить, что данная статья была написана в период после президентских выборов 2004 года.

В статье рассматривается отношение представителей Демократической партии к политике президента Буша и, прежде всего, их позиция по отношению к войне в Ираке, в связи с этим анализируются результаты прошедших выборов и высказываются мнения по поводу выдвижения кандидатов на пост президента от Демократической партии на предстоящих выборах 2008 года. Соответственно, для правильного перевода текста необходимо также владеть информацией о роли США в данной войне и понимать неоднозначное отношение к ней представителей, как различных политических течений, так и простых граждан США.

Для пополнения собственных фоновых знаний на этапе понимания текста оригинала студентка использовала ресурсы Интернет, в частности, информацию из свободной энциклопедии «Wikipedia». Особой проработки в этом вопросе потребовали такие единицы, как *Wal-Mart greeters, neocon, Watergate tapes, C-SPAN, Take Back America Conference, Daily Kos, the Patriotic Act, Joementum, two Americas, creditor-friendly bankruptcy bill, Downing Street Memo, partisan red meat* и др. Данные единицы вызвали особые проблемы у переводчика именно по причине отсутствия или недостатка фоновых знаний об описываемых при помощи данных единиц событиях и реалиях. Дело в том, что смысл этих лексических единиц не раскрывается непосредственно в тексте статьи, т.к. все они относятся к предметам, явлениям и событиям хорошо знакомым американским читателям в силу того, что статья освещает вопросы, связанные с внутриполитическими процессами, происходящими в США. В то же время правильное и полное понимание всех этих единиц было необходимо для адекватной передачи содержания текста на языке перевода.

Проводя анализ используемых в тексте слов-реалий, следует отметить, что большая их часть относится к общественно-политическим реалиям. Прежде всего, в тексте можно выделить следующие типы реалий.

1. Реалии, обозначающие органы и носителей власти (*Bush Administration, Democratic Leadership Council, House Democrats, The Capitol, President Bush, Senator, Senate Minority Leader, White House, President Bush* и др.)

2. Реалии, обозначающие политические организации и политических деятелей *(Dems, Republicans, liberals, moderates, neocon, GOP* и пр.)

3. Реалии, обозначающие социальные явления и движения (*Gallup poll, Take Back America Conference, Daily Kos, pro-lifer, Social Security, Medicaid, , two Americas*)

Все вышеперечисленные группы реалий, безусловно, требуют от переводчика широких фоновых знаний, касающихся общественно-политического устройства США. Следует также отметить, что в тексте статьи содержится довольно много общественно-политических реалий, имеющих единичные соответствия в русском языке, которые переводчику естественно необходимо знать.

Например,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

The Capitol – Капитолий; White House – Белый Дом; moderates – правые лейбористы; Social Security – служба социального обеспечения и пр.

Во многих случаях при переводе данных реалий переводчиком вводилась в текст дополнительная информация, для того, чтобы сделать текст перевода более конкретным и избежать неточного понимания текста реципиентами перевода.

Например,

*...calling on the White House... – «...обратились в Белый Дом (к **администрации президента США**)...»*

*... in the Capitol ... - «...в Капитолии (**здании Конгресса США**)...»*

*...several House Democrats... - «...несколько представителей демократической фракции в **нижней палате Конгресса**...»*

Перевод реалий, обозначающих социальные явления и движения, также требовал от переводчика более конкретного перевода.

Например,

*... a Gallup poll... - «...**институтом общественного мнения** Гэллап...»*

*... Medicade... - «...в рамках **программы медицинской помощи малоимущим слоям населения** «Медикейд»*

Особо следует выделить группу ономастических реалий, которыми изобилует анализируемый текст, что делает высказывание конкретным и привязывает его к определённым местам и лицам.

1. Антропонимы (*John Conyers, Bush, Marshall Wittmann, Russ Feingold, John Edwards, Harry Reid, Howard Dean, Joe Lieberman, Joe Biden, Hillary Clinton* и др.)
2. Топонимы (*Washington, Iraq, Downing Street, Middle East*)
3. Названия компаний, магазинов, ресторанов и т.п. (*Wal-Mart, Daily Kos, C-SPAN*)

Перевод ономастических реалий потребовал от переводчика особой внимательности, т.к. большая часть из них уже имеет свои соответствия в русском языке. В данном случае нецелесообразно переводить единицы заново, в особенности предлагая перевод, отличающийся от уже существующего перевода этих единиц.

Например,

John Edwards – Джон Эдвардс; Joe Biden – Джо Байден; Watergate – Уотергейт; Downing Street – Даунинг-Стрит; Middle East – Ближний Восток и т.д.

Следует отметить, что далеко не все имена и названия, употребляемые в тексте статьи хорошо знакомы русским читателям, что не может не учитываться переводчиком. При переводе слов, не имеющих устоявшихся соответствий в ПЯ, чаще всего использовался приём транскрибирования, в некоторых случаях сопровождаемый вводом в текст перевода необходимой фоновой информации.

Например,

Wittmann – Уиттманн; Feingold – Файнголд; C-SPAN – Си-Спэн

*...Wal-Mart... - «... **сеть магазинов** «Уол-Март»...»*

В других случаях, напротив, использование генерализации являлось более целесообразным.

Например,

*... Wal-Mart **greeters**... - «...**работников** сети магазинов «Уол-Март»...»*

Реалия, вызвавшая наибольшие сложности при переводе – *Daily Kos*. Данная единица, являясь безэквивалентной, стала причиной значительных трудностей в силу того, что обозначает явление, не имеющего на тот момент широкого распространения в стране языка перевода. Студентка при переводе сохранила форму исходной единицы (что вполне оправданно при переводе единиц такого рода), используя параллельно приём генерализации и указав в скобках русский вариант произношения реалии.

...on Daily Kos, the preeminent liberal blog... – «...на сайте политического обозревателя Daily Kos («Дэйли Кос»)...»

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Ещё одну группу реалий, встречающихся в статье составляют ассоциативные реалии. В данной статье они в основном относятся к историческим аллюзиям (*Watergate tapes, a war hero, two Americas, Joementum*). Особенность данной группы реалий заключается в том, что они, обозначая на первый взгляд самые обычные понятия, вместе с тем, выражают смысловые и эмоциональные «фоновые оттенки», которые, как правило, непонятны представителям иной культуры. [5. С. 145-150, 6. С. 62-65]. Данная особенность одновременно представляет собой переводческую трудность как на этапе понимания текста (переводчик может не понять о чём идёт речь), так и на этапе оформления текста перевода. Как правило, при переводе таких единиц переводчик вводит в текст перевода дополнительную информацию либо комментарий, что делает аллюзию более или менее понятной для реципиента перевода. Именно данная стратегия была использована и при переводе рассматриваемого текста.

Например,

...as incriminating as the Watergate tapes... - «...таким же разоблачающим фактом, как и ***скандально известные кассеты в здании*** *Уотергейта».*

...nominated a war hero... - «...выдвинули на пост президента ***героя войны во Вьетнаме****...» (Джон Керри)*

...the " two Americas"... - «... две Америки – ***богатые и бедные****...»*

Однако, в некоторых случаях очень сложно вызвать у носителей ПЯ те же ассоциации, что возникают у читающих текст на ИЯ, так как для этого необходимо ввести слишком много дополнительной информации, чего не позволяет контекст.

Например,

...a sneering allusion to Joe Lieberman's unfortunate 2004 campaign mantra, "Joementum". – «...презрительным сравнением с неудачной предвыборной мантрой Джо Либермана в 2004 году, так называемой «Джоементой» (Joementum,)».

Данный перевод передаёт лишь общее негативное отношение, но не вызывает конкретных ассоциаций в связи с единицей *Joementum.* Более того, транскрибирование не раскрывает в данном случае суть значения самого безэквивалентного слова.

Слово *Joementum* – это искусственно созданная Джозефом Либерманом в период его предвыборной кампании 2004 года единица, образованная в результате слияния двух слов "*Joe*" и "*momentum*". В результате неудачи Либермана в ходе предварительных выборов, данная единица зачастую используется сегодня в сатирических комментариях по отношению к политикам или предприятиям, не имеющим шансов на успех. Безусловно, данная информация вряд ли может уместиться в контексте статьи, что делает, в свою очередь, перевод лишь приблизительным.

Все сокращения приобретают при переводе полную форму.

Например,

GOP – Республиканская партия США; Dems – демократы; neocon – неоконсерваторский; p.r. – резолюция Конгресса США

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод. Слова-реалии являются довольно сложной и неоднозначной категорией лексической системы любого языка. Общественно-политические реалии – это особый пласт лексики, отражающий особенности жизни народа-носителя ИЯ. Такие реалии придают тексту ярко выраженный национальный колорит, поэтому они должны сохраняться при переводе.

Наличие безэквивалентных единиц в тексте не означает, что их значение не может быть передано в переводе. Выбор того или иного способа перевода реалии зависит от значимости реалии в контексте, от характера текста, от особенностей ИЯ и ПЯ, от характера самой реалии. Следует также отметить, что выбор варианта перевода реалии также зависит от опыта переводчика, от его фоновых знаний и, что особенно важно, от инференциальных способностей реципиентов перевода. Неправильная передача слов-реалий приводит к неполному раскрытию значения единицы иноязычными читателями, что не позволяет им понять коннотативные оттенки, намёки и аллюзии.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Таким образом, перевод реалий в общественно-политических текстах – это многосторонний, трудоёмкий и творческий процесс, требующий от переводчика обширных общекультурных знаний, хорошей профессиональной подготовки и тщательности и внимательности при выборе того или иного способа перевода.

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 2001. – 224 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
3. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Волохов. – М.: Высшая школа, 1986. – 384 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во Московского университета, 1978. – 268 с.
6. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы / Г.Д. Томахин. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.

ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ЯЗЫКА КАК ФЕНОМЕН РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Блинова О. И.
Томский государственный университет

Один из продуктивных источников изучения образных средств языка представляют лексикографические труды: искомые данные в них даны в максимально большом, систематизированном виде, имея определённый набор тех или иных характеристик, необходимых для анализа.

В отечественной лексикографии имеются издания, представляющие отдельные выразительные средства русского языка: пословицы и поговорки (Даль, 1984; Жигулёв, 1969; Жукова, 1991; Мокиенко, Никитина, 2001), устойчивые сравнения (Горбачевич, 2004; Лебедева, 1998; Мокиенко, 2003; Иванцова, 2005; Огольцев, 1992; и др.), эпитеты (Ведерников, 1975; Горбачевич, Хабло, 1979), фразеологизмы (Молотков и др. 1994; Телия, 1995), поэтизмы (Павлович, 1999; Иванова, Иванов, 2004).

С публикацией «Словаря образных слов и выражений народного говора» [5. С. 6-17] представлен ещё один пласт выразительных средств языка в их совокупности, характеризующийся двуплановой семантикой и метафорическим способом её выражения. Это *образные* языковые единицы разных уровней языка:

лексического: языковые метафоры (*серёжка* ‘соцветие в виде кисти мелких цветков, напоминающих женское украшение’: *Серёжка – это цветок такой, цветы у него, как серёжки* [6. С. 304-305]), собственно образные слова, представленные первичными номинациями (*бессмертник* ‘растение кошачья лапка, с сухими, невянущими цветками’), двухкомпонентные номинации (*кукушкины слёзы* ‘растение ирис’, мотивировка которого связана с народной легендой: *Кукушкины слёзки в лесах растут. Кукушка плачет, и слёзки падают на пол, и из этого цветы растут.*

фразеологического: компаративные и иные идиомы (*как спичка* ‘об очень худом, тощем человеке’, *одеть холодом* ‘о состоянии сильного испуга’);

морфологического: творительный подобия, сравнительные наречия (цветёт *колокольчиком*, форма *рубчиком*, шляпка [гриба] *воронкой* и под.: *Ну, лисички знаю. Они воронкой – шляпка у них такая* [1. С. 29]);

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

синтаксического: сравнительные обороты (*как свечка* 'о гладкоствольном дереве', *как угольный* 'о чем-то черного цвета', *как овечка* 'о ком-л. несообразительном', *как огонь* 'о чём-л. огнёвого цвета': *Жарки. Так мы называли огоньки. Они таки ярки, как огонь* [1. С. 140]).

В «Словаре образных слов и выражений народного говора» представлена посредством соответствующих помет – *СО* (собственно образное), *ЯМ* (языковая метафора), *В сравн.* (сравнительный оборот), *Твор. сравн.* (творительный подобия), ♦ – (фразеологизм) – классификация образных единиц, позволившая осуществить их статистическую обработку.

От исходного числа образных единиц, вошедших в словарь, включая их формальные и семантические варианты (это 3337 единиц) их количественное соотношение таково (см. таблицу)

№ п/п	Образная единица	Количественная характеристика	
		Общее число	Процент %
1	Языковая / речевая метафора	1453	43, 5 %
2	Собственно образное слово	675	21, 2 %
3	Фразеологическая единица	633	18, 1 %
4	Сравнительный оборот	523	15, 7%
5	Творительный подобия	53	1, 5%

Таблица отражает превалирование образных средств языка лексического уровня над другими языковыми уровнями (64, 7%). Одновременно таблица обнаруживает количественное соотношение языковых метафор и собственно образных слов, равное соотношению 2 : 1. Такое соотношение образных единиц лексического уровня характеризует и литературный язык по данным «Словаря образных слов русского языка» [7].

Лексикографический способ представления образного фонда языка позволяет выявить регулярные связи составляющих его единиц, образующих *образные блоки*. Одним из таких примеров служат зооморфные блоки образных единиц. Например, блок с исходным зоонимом *баран*: баран в составе образного сравнения *как баран* 'о чём- или ком-л., напоминающем барана' (*Завивали волосы. Мужики говорят: Вот идёт, как баран кудрявый*), в качестве метафоры: *баран* 'о бестолковом человеке' (*Поставили председателем сельсовета. А толку от него? Как он там был баран, так и тут баран*), *бараночка* как собственно образное – 'булочное изделие в виде кольца' и в качестве творительного подобия *бараночкой* 'о форме хвоста собаки', собственно образное *баранчики* 'первоцвет весенний', *барашка* 'деталь спускового механизма ружья', метафоры *барашки* 'растение ирис', 'птица бекас', 'часть бороны' [4. С. 573].

Словарное воплощение образных средств языка выявляет *образные цепочки*, раскрывающие этапы их динамики: слово (обычно не образное) – слово как ассоциатив в составе сравнительного оборота → слово в роли творительного подобия → слово как речевая или языковая метафора → слово как компонент идиомы → дериват слова в статусе собственно образной лексической единицы. Например: исходное цепочки *огонь* → 'о чём-то палящем': *Пасть разинет, ажно там как огонь!* → *Клён огоньками цветёт;* → 'об энергичном человеке': *Сноха у нас – огонь*; → *бояться как огня*; → *огнёвушка* 'горячка, лихорадка'.

Более крупные объединения образных средств языка представляют ассоциативно-образные поля, детально описанные Е. А. Юриной в монографии «Образный строй языка» [23].

Богатство образными средствами языка обнаруживает и другой лексикографический источник – «Словарь фитонимов Среднего Приобья» [1], представляющий мир растений в совокупности всех видов образных единиц, особенно однословных и двукомпонентных номинаций, нередко связанных с обозначением одного и того же растения, например

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

бальзамина: *девичник, незабудка, огонёк, сахаринка, сахарник, сахарна берёза, сахарна роза, хрусталь, хрусталик* [1. С. 27].

Преимущество этого источника заключается в обилии метатекстов, позволяющих произвести лингвокультурологическую характеристику образных средств с учётом показаний метаязыкового сознания носителей диалекта, иллюстрирующих результаты уподобления номинируемых фитонимов природным объектам, явлениям (натуроморфизм), человеку (олицетворение, антропоморфизм), растению (фитоморфизм), животному (зооморфизм), мифическому существу (мифоморфизм), артефатам (артефактоморфизм), пространственным параметрам (локоморфизм), звукам окружающего мира (фономорфизм) [7. С. 12-14].

Примеры: *хрусталь, хрусталик, ванька мокрый, иван мокрый, сахаринка,* 'бальзамин': *Вот красеньким у меня цветёт хрусталь, хрусталик, старинный тоже цветок. На ём крупиночки такие, как капельки хрусталя, на солнышке блестят. // Иван мокрый плачет вечером, как солнце закатывает. // Ванька мокрый, или сахаринка по-нашему. Ствол у него очень такой крупный и листочки небольшие. И на стебельках такие капельки сахара. Так он поэтому и называется* [1. Т. 1. С. 27]; *аистник, клювики* 'аистник цикутный': *Аистник – почему так назвали? Так семечки-то у него на клюв ихний похожи. // Это трава клювики. Растёт клювиками. А потом у неё красные клювики, как у гусей* [1. Т. 1. С. 27] и т. п.

Количество лингвокультурологических разрядов в числовом и процентном соотношении в элитарной речевой культуре по данным «Словаря образных слов русского языка», который охватывает преимущественно лексические единицы, выглядит следующим образом: антропоморфизм – 433 (29 %), натуроморфизм – 332 (22, 3 %), зооморфизм – 191 (12, 8 %), артефактоморфизм – 162 (10, 8 %), олицетворение – 113 (7, 65 %), фитоморфизм – 51 (3, 45 %), локоморфизм – 30 (2 %), мифоморфизм – 22 (1, 5 %) [7. С. 10]. Каково их соотношение в народной речевой культуре ещё предстоит выяснить.

Итак, в исследовании проблемы образных средств языка как феномена речевой культуры русистика располагает результатами разной степени изученности. К числу важных итогов следует отнести определение *образности* как *свойства* языковой единицы на разных уровнях языка, установление *статуса* образных средств языка в сфере семасиологии и лингвокультурологии.

Несмотря на то, что в сопоставлении языковых образных средств элитарной народной речевой культуры допущены некоторые погрешности (разница в количестве сопоставляемых данных, в привлечении языковых единиц разных уровней), полученный результат любопытен и наводит на размышления.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что лингвольтурологический аспект исследования образного фонда разных форм национального языка имеет безусловные перспективы.

Литература

1. Арьянова В. Г. Словарь фитонимов Среднего Приобья / В.Г. Арьянова. – Томск, 2006-2008. – Т. 1-3.

2. Блинова О. И. Образность как категория лексикологии // Экспрессивность лексики и фразеологии. – Новосибирск, 1983. – С. 3-11.

3. Блинова О. И. Народная речевая культура сквозь призму «Словаря образных слов…» // Межкафедральный словарный кабинет имени проф. Б. А. Ларина. XI. – СПб., 2004. – С. 143-151.

4. Блинова О. И. Зооморфизм как явление народной речевой культуры // Славистика: синхрония и диахрония. Сборник науч. статей к 70-летию И. С. Улуханова. – М., 2006. – С. 570-577.

5. Блинова О. И., Мартынова С. Э., Юрина Е. А. Словарь образных слов и выражений народного говора / О.И. Блинова, С.Э. Мартынова, Е.А. Юрина. – Томск, 2001. – 312 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

6. Блинова О. И., Юрина Е. А. Словарь образных слов русского языка / О.И. Блинова, Е.А. Юрина. - Томск, 2007. – 364 с.

7. Блинова О. И., Юрина Е. А. Образная лексика русского языка // Язык и культура. Научный периодический журнал. – 2008. – № 1. – С. 5-13.

8. Ведерников Н. В. Краткий словарь эпитетов русского языка / Н.В. Ведерников. – Л., 1975. – 202 с.

9. Горбачевич К. С. Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке / К.С. Горбачевич. – М., 2004. – 286 с.

10. Горбачевич Н. С., Хабло Г. П. Словарь эпитетов русского литературного языка / Н.С. Горбчевич, Г.П. Хабло. – Л., 1979. – 567 с.

11. Даль В. И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М., 1984. – Т. 1-2.

12. Жигулёв Л. М. Русские пословицы и поговорки / Л.М. Жигулёв. – М., 1969.

13. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В.П. Жуков. – М., 1991.

14. Иванова Н. Н., Иванова О. Е. Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики конца XVIII – начала XX в.) / Н.Н. Иванова, О.Е. Иванова. – М., 2004. – 666 с.

15. Иванцова Е. В. Идиолектный словарь сравнений сибирского старожила / Е.В. Иваноцова. – Томск, 2005. – 162 с.

16. Лебедева Л. А. Устойчивые сравнения русского языка: тематический словарь / Л.А. Лебедева. – Краснодар, 1998. – 272 с.

17. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка / В.М. Мокиенко. – СПб., 2003. – 603 с.

18. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Словарь псковских пословиц и поговорок / В.М. Мокиненко, Т.Г. Никитина. – СПб., 2001.

19. Огольцев В. М. Устойчивые сравнения русского языка / В.М. Огольцев. – СПб, 1992. – 272 с.

20. Павлович Н. В. Словарь поэтических образов / Н.В. Павлович. – М., 1999. – Т. 1-2.

21. Телия В. Н. Словарь образных выражений русского языка / В.Н. Телия. – М., 1995. – 368 с.

22. Фразеологический словарь русского языка. 5-е изд., стереотип. / Под ред. А. И. Молоткова. – СПб, 1994.

23. Юрина Е. А. Образный строй языка / Е.А. Юрина. – Томск, 2005. – 156 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭТНОЛИНГВИСТИКИ

Вафина Р. Г.
МОУ №17, г. Альметьевск, Республика Татарстан

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними проблемы. А это зависит не от полученных знаний, умений и навыков, а от дополнительных качеств, для обозначения которых употребляются понятия «компетентность» и «компетенция». Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационного пространства.

К ключевым компетенциям относятся:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

-общекультурная компетенция: владение языком культуры, способами познания мира, способность ориентироваться в пространстве культуры;

-социально-трудовая компетенция: способность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности;

-коммуникативная компетенция: готовность и способность понимать другого человека, эффективно строить взаимоотношения с людьми;

- компетенция в сфере личностного определения: опыт самопознания, осмысления своего места в мире, выбор ценностных, целевых, смысловых установок своих действий.

На основе компетентностного подхода могут быть построены учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности». К таким предметам относятся иностранный, русский и татарский языки. На этих учебных предметах происходит формирование общекультурной компетенции и личностного определения.

Именно в школе у учащихся накапливается и закрепляется опыт определенного поведения, формируются ключевые компетенции, то есть способность решать проблемы. В педагогически правильно организованной жизни и деятельности учащихся необходима продуманная система работы учителя, которая обучит ребенка решению проблем посредством:

-учебных заданий, в которых отрабатываются конкретные этапы решения проблем;

-учебных заданий, формирующих способы деятельности;

-учебных ситуаций, действие в которых формирует опыт решения проблем.

Задача учителя заключается в том, чтобы помочь учащимся освоить все то, что составляет основу многонациональной и многослойной российской культуры, весь комплекс духовных, материальных, интеллектуальных и эмоциональных ценностей и норм прошлого и настоящего. Поэтому на уроках и во внеурочной деятельности учащиеся знакомятся с лучшими образцами литературы и искусства, в основе которых лежат общечеловеческие ценности добра, взаимопонимания, уважения, толерантности. Национальные языки, в том числе татарский язык, таят в себе огромные возможности для формирования ключевых компетенций.

Формирование общекультурной компетенции и личностного определения происходит на уроках татарского языка и литературы Изучение языка означает познание культурных и духовных ценностей народа, его образа жизни и национального характера. В Республике Татарстан разработаны и приняты долгосрочные комплексные программы развития национального образования. Приоритетное место в них отводится повышению роли государственных языков в официальной и обыденной жизни. Принят Закон «О языках народов Республики Татарстан». Особую значимость в этих условиях приобретает обучение татарскому языку в контексте татарской культуры и культуры других народов, формирование толерантности, культуры межъязыковой коммуникации. Особую значимость приобретает использование лучших образцов литературного творчества в качестве иллюстративного и дидактического материала. Интеграция позволяет учащимся наблюдать, как слово «отзывается» в конкретном тексте, как обретает подчас новое «лицо», позволяет каждому ученику раскрепоститься и использовать весь багаж накопленной информации. На уроках татарского языка используются тексты, описывающие определенную ситуацию. Учащиеся формулируют проблему, так как умение видеть и формулировать проблему-это первый шаг к ее решению. После этого анализируется ситуацию. По мере размышлений учащихся их высказывания обобщаются, делаются необходимые выводы в виде развернутых сообщений, подтверждающих справедливость высказанных предположений, позиций, мнений. Очень важно при этом научить детей самостоятельно формулировать вопросы, потому что это второй шаг на пути решения проблемы. Такая эвристическая беседа предполагает совместный поиск истины. В ходе общения формируется коммуникативная компетенция.

Языковые, лингвистические и культуроведческие компетенции формируются посредством приобщения учащихся к татарскому народному искусству. Знакомство с фольклором

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

способствует развитию умения самостоятельно разбираться в истинных и мнимых достоинствах современной культурной жизни, расширению духовных потребностей, становлению художественного и эстетического вкуса, учит видеть красоту в реальной действительности, развивает фантазию и воображение. Общение с произведениями народного искусства помогает учащимся соприкоснуться с душой родного народа, открыть для себя свои исторические корни, узнать о его нравственных, этических и эстетических идеалах.

Использование информационных технологий обучения создает условий для развития творческих способностей и социализации учащихся. Эффективность применения информационных технологий на уроках татарского языка не подлежит сомнению. Компьютер помогает повысить уровень преподавания, обеспечивая наглядность, контроль, большой объем информации, являясь, наконец, стимулом в обучении. В учебно-воспитательный процесс включаются электронные словари, электронные учебники и разговорники, мультимедийные словари и энциклопедии. Компьютер выступает как тренажер, помогающий учащимся овладеть аспектами языка с помощью тренировочных упражнений, как инструмент в функции текстового редактора, позволяющий легко создать и обнаружить печатные тексты. В учебных целях наряду со специально созданными программами используются аутентичные материалы, среди которых выделяются, прежде всего, ресурсы Интернета, как одного из видов реализации компьютерных технологий.

Компьютеры помогают в поиске информации и дополнительных сведений, дают возможность более яркого диалога ученика с учителем. Электронные образовательные мультимедийные пособия содержат набор иллюстраций, слайды, видео и становятся самыми яркими наглядными средствами не только на уроках, но и во внеклассной работе учителя. Сменяющиеся изображения надолго удерживают внимание школьника. Это позволяет ему не только лучше сосредоточиться и запомнить материал, но и повысить мотивацию и интерес к учебному процессу.

Использование интерактивных средств обучения позволяет осуществить деятельностный подход к обучению. При самостоятельной работе учащихся с тренажерами интенсивность их работ существенно увеличивается. Число и объём выполненных заданий возрастает в два-три раза по сравнению с традиционным уроком. При этом особенно возрастает эффективность работ у слабых и средних учащихся. Использование электронных средств обучения способствует устранению конфликтных ситуаций между учителем и учеником, являясь средством объективного мониторинга успеваемости учащихся.

Одним из лучших средств развития творческого и интеллектуального потенциала учащихся в современном мировом информационном пространстве является создание тематических слайдовых презентаций. Особенно нравится ученикам готовить компьютерные презентации о жизни и творчестве татарских писателей. Много интересных презентаций подготовили ученики к 100-летию Муссы Джалиля, 120-летию Габдуллы Тукая. Через практику создания таких слайдов расширяется кругозор школьника, стимулируется интерес к учебе, развивается творчество, фантазия, пробуждается желание больше узнать.

Проблема повышения качества лингвистического образования актуальна, потому что от уровня духовности, языковой и культурной компетентности граждан во многом зависит экономика, национальная безопасность и конкурентоспособность нашей страны.

Литература

1. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. – 2004. – № 4.

2. Мясников В., Найдёнова Н. Компетенция и педагогические измерения // Народное образование. – 2006. – № 9.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ПОЗНАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ РЕКЛАМНЫЕ ТЕКСТЫ

Губа П. С.
Томский государственный университет

В настоящее время становится очевидным тот факт, что изучение иностранного языка предполагает также познание культуры страны изучаемого языка. Язык и культура являются взаимодополняющими понятиями. По мнению Бромлея «язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения язык стоит в одном ряду с культурой» [1. С. 48].

Если же рассматривать язык с точки зрения его структуры, функционирования и способов овладения им (как родным, так и иностранным), то социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается частью языка или фоном его реального бытия.

Теоретическому осмыслению различных аспектов проблемы интеграции культуры в процесс преподавания иностранного языка посвящены исследования И. И. Халеевой (1989), Е. И. Пассова (1991), В. П. Фурмановой (1994). С. Г. Тер-Минасовой (1994), В. В. Сафоновой (1996). Среди исследований, направленных на практическую разработку методики обучения иностранному языку с учетом его культурологической составляющей, можно назвать работы В. В. Ощепковой (1995), А. Н. Богомоловой (1997), Т. П. Поповой (1999), П. В. Сысоева (1999), М. А. Суворовой (2000) и др.

Одной из форм существования социально-речевой среды и средством отражения иноязычной действительности являются тексты средств массовой коммуникации, в частности, тексты англоязычной печатной изобразительной рекламы. «Реклама – своеобразный способ установления межкультурной коммуникации между разными социальными группами и общностями (народами, странами, регионами) посредством использования культурозначимых символов» [4. С. 236]. При этом межкультурную коммуникацию реклама может осуществлять как в пределах одного региона (например, России), так и между разными регионами (между Россией и США, Западной Европой и т. д.). Как считает А. А. Зиновьев, реклама является важным орудием формирования человеческого материала. «Это не просто пропаганда товаров и услуг. Это прежде всего система ценностей и образа жизни Запада» [3. С. 337].

Методическое использование рекламных текстов в обучении английскому языку как иностранному сосредоточено, как правило, на семиотике изображения и цели рекламного сообщения в ущерб его культурному содержанию. Преимущество же рекламы в том, что она дает непосредственный «выход» на культуру страны изучаемого языка. Изучение рекламы не может быть отделено от ее культурного контекста, и ее применение в учебном процессе позволяет систематически вводить культуру в обучение английскому языку как иностранному, повышать мотивацию и интерес обучаемых.

Реклама может быть представлена как символическая система. Она использует разные знаки, образы и символы для трансляции идей, идеалов, ценностей, верований и норм. Эти символические формы могут иметь социальный, политический, экономический, религиозный и культурный подтекст. Тем самым реклама выполняет культурно ориентационную функцию. Например: «Woodbridge. Taste our small winery tradition.» (Woodbridge Winery and wine brand, California); «Enjoy the taste of Country Life. » (Country Life butter brand, UK); «Chevrolet. An American Revolution», «See the USA in your Chevrolet.» (Chevrolet Cars); «Bakers Delight. Your Local Baker.» (Bakers Delight brand, Australia, New Zealand).

Реклама не только отражает и поддерживает существующие ценностные ориентации, она пытается насаждать новые вкусы и отношения, формировать определенные устойчивые образы, на подражание которым ориентируются люди. Например: «Dress your lips in

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Armani.» (Giorgio Armani / ArmaniSilk lipstick); «Don't dream it. Drive it!» (Jaguar cars); «Chrysler. Drive = Love.» (Chrysler car brand); «It's a Woman's Thing.» (Virginia Slims Women Cigarettes).

Реклама формирует общественное мнение как по поводу предлагаемых товаров, так и по поводу связанных с ними потребностей. Она выполняет своеобразную роль «плюс фактора» и несет стимулирующую функцию. Через рекламируемый предмет идет апелляция к самореализации, достижению успеха, благополучия, апелляция к самосовершенствованию. Например: «The True Definition of Luxury. Yours.» (Acura cars); «Omega. The sign of excellence.» (Omega watch brand).

Как отмечает известный социолог А. Акун, реклама сегодня играет роль духовного наставника: она помогает человеку, потерявшему ориентир, найти свое место в жизни. Она подсказывает ему, как одеваться, как оставаться молодым, как быть счастливым. Здоровье, престиж, комфорт, безопасность – все это дает прославляемый ею продукт [5. С. 135], например: «Earth Grains. Discover a Healthier Slice of Life!» (Earth Grains breads); «Devondale. Tastes like real milk because it is.» (Devondale milk, Australia); «You Meet the Nicest People on a Honda» (Honda Motorcycles).

Внедряя новые продукты, услуги, технологии, реклама способствует распространению знаний и определенных практических навыков. Она всегда улавливает все значимые тенденции в обществе, будь то гигиена тела, охрана здоровья, отношение к природе или стиль жизни. Социальная реклама призывает к борьбе со СПИДом, курением, выступает против чрезмерного употребления алкоголя, борется за охрану окружающей среды и также распространяет необходимые практические знания и навыки. В этом смысле реклама играет воспитательно-образовательную роль, несет трансляционную функцию. Рекламу справедливо называют универсальным средством социального контроля, речью, которую общество произносит само о себе.

Реклама выполняет художественно-эстетическую функцию. Она не только отражает эстетические вкусы своего времени, но и распространяет свои представления о красивом, формирует у людей чувство прекрасного, воспитывает хороший вкус, вызывает чувство комфорта. Реклама – это обязательно искусство, искусство убеждения и вовлечения.

Реклама выполняет компенсаторскую или культурно-рекреативную функцию. Она предполагает отвлечение от участия в тех или иных формах материальной или духовной деятельности для того, чтобы отдохнуть от жизненных проблем и целенаправленной активности и получить эмоциональную разрядку. Она создает миф, мечту, призывает жить легендой, рождает надежду и помогает жить. Она рисует перед нашим воображением идеалы – идеальная пища, идеальное здоровье, идеальные одежда, обувь, косметика, идеальный автомобиль, идеальный дом, идеальная семья, идеальный офис. «В рекламе, – пишет Н.Н. Зарубина, – наиболее отчетливо проявляется такая важная функция массовой культуры, как отвлечение человека от проблем усложняющейся реальности с помощью расширения потребления, превращение предметного мира в составную часть образа жизни и символ социального и духовно-нравственного состояния» [2. С. 319].

С точки зрения семантики, функциональности, синтаксиса и композиции тексты англоязычной рекламы достаточно полно отражают основные элементы социокультурной коммуникации:

1. Имена собственные, названия лиц действительного (фамилия, имя) или воображаемого мира (героев легенд, мифов) (Barry M, Giorgio Armani, Hilton, Miller, Heinz, Flintstones); топографические имена рек, океанов, морей, заливов, озер, гор, горных хребтов, городов, поселений, улиц, парков (Dublin, Stratford, Chesterfield, Chicago, Klondike); названия стран (Australia, A different light; Vietnam, A Destination for the New Millennium; Scotland, Live it. Visit Scotland), различные виды аббревиатур слов (IBM, HP, Fiat, HSBC, AIB, AMP), т.е. энциклопедические знания, которыми владеет большее число членов общества.

2. Имена торговых марок (Maybelline, Dell, Nestle, Vogue, Winston, Huggies); цитируемые в рекламных текстах афоризмы, идиомы, идиоматические и крылатые

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

выражения, их перифразированные варианты, цитаты из литературных произведений (Dodge. Grab Life by the Horns; Think Small (Volkswagen Beetle); Renault Clio. Size matters; Sooner or later you'll get it (Dos Equis Mexican beer), т.е. присущий носителю языка набор социокультурной информации, известной большему числу населения.

3. Символы-логотипы (торговые знаки), геральдические знаки, политическая, экономическая, религиозная символика, т.е. символическая знаковая система, присущая англоязычному обществу, и характерный для данного общества способ интерпретации этих знаков.

4. Культурные ценности (витальные, социальные, эстетические, моральные), следование традиции, новые социальные нормы и модели поведения, борьба со СПИДом, курением, алкоголизмом, т.е. некоторый набор идей, представлений, суждений, верований и убеждений, принятых в данном социокультурном пространстве.

5. Действующие лица на иллюстрации, одежда и атрибутика, цветовая гамма, расположение частей текста, его шрифтовое оформление, т.е. экстралингвистические факторы, являющиеся носителями информации (в том числе фоновой) и средством эмоциональной окраски отношений между людьми.

Следует также отметить, что англоязычная реклама имеет ряд преимуществ перед другими видами прагматических текстов, а именно:

– наличие различных видов информации: 1) лингвистическая информация (текст, отражающий современный разговорный язык); 2) лингвокультурологическая информация (реалии, сведения из истории, географии и культуры страны); 3) паралингвистическая (иллюстративная) информация;

– разнообразие, позволяющее варьировать формы работы и учитывать особенности контингента обучаемых (возраст, этап обучения);

– занимательная и яркая образность, создающие богатство ассоциативных рядов и широкие возможности для проявления творческих способностей обучаемых.

Учет лингвистических, лингвокультурологических особенностей языка рекламы, учет сложностей восприятия, понимания и интерпретации текстов рекламы, учет характера представления рекламируемого объекта, структурно-композиционного и компонентного состава необходим для отбора рекламных текстов, составления типов заданий в процессе использования текстов англоязычной печатной изобразительной рекламы в практическом курсе английского языка.

Литература

1. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография / Ю.В. Бромлей. – М., 1975. – 346 с.
2. Зарубина Н.Н. Социально-культурные основы хозяйства и предпринимательства / Н.Н. Зарубина. – М.: Издательство «Магистр», 1998. – 360 с.
3. Зиновьев А.А. Феномен западнизма / А.А. Зиновьев. – М., 1995. – 456 с.
4. Тен Ю.П. Культурология и межкультурная коммуникация / Ю.П. Тэн. – Ростов Н/Д: Феникс, 2007. – 328 с.
5. Akoun A. Sociologie des communications de masse/A. Akoun. – P.: Hachette, 1987. – 157 p.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

КИТАЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ БУРЯТСКОМ ЯЗЫКЕ

Дамдинова Б-Х. В.
Бурятский государственный университет

Из исторической литературы известно, что еще задолго до образования империи Чингисхана различные монгольские племена находились в тесном соприкосновении с тюркскими племенами, народами Китая, Средней Азии. В результате этого в монгольский язык вошли многочисленные заимствования, различные по времени проникновения и происхождения. Как отмечает М. Н. Орловская: «Самые ранние начали проникать в монгольский язык, по-видимому, еще со времен орхонских тюрок, то есть с VIII века (начало периода тюркского влияния на монгольские языки). К позднейшим относятся заимствования из русского языка» [5. С. 116].

Процесс заимствования китайских слов в монгольские языки происходил неравномерно. Как отметил Т. А. Бертагаев, самое большое количество китаизмов наблюдается в классическом монгольском письменном языке (XVI-XX в.в.), затем – в разговорном монгольском (халхаском) языке. Часть этих заимствований проникла в язык в результате непосредственного торгового контакта монголов с китайцами, а значительная часть – поступления из классического монгольского письменного языка. Гораздо меньше заимствований в бурятском языке. Количество китаизмов в бурятском разговорном языке находится в прямой зависимости от территориальной расположенности говора: чем дальше от Китая, тем меньше заимствований из китайского языка [1. С. 367].

Китайские заимствования, существующие в современном бурятском литературном языке, унаследованы из лексики монгольского письменного языка. Они стали основным средством номинации новых реалий, которые появились в результате взаимоотношений монгольского и китайского народов. В бурятском намного меньше китаизмов, чем в современном монгольском языке, что объясняется территориальной расположенностью, а также тем, что для обозначения новых понятий в бурятском языке активно заимствуются русские слова.

Семантический аспект исследования заимствований позволяет установить причины и характер семантической эволюции китаизмов и более точно определить место и роль китайских заимствованных слов в процессе изменения словарного состава бурятского языка. При заимствовании многозначных китайских слов произошло сужение их значений; причиной этого послужила конкретизация значения или утрата тех значений, для выражения которых существовали слова в заимствующем языке. Названия конкретных реалий, многие термины, имеющие не более одного лексического значения в языке-источнике, сохранили свои исходные значения. Однако в результате длительного бытования в языке у слова может произойти развитие семантики. Немало китайских заимствованных слов расширили свои первоначальные значения.

Наиболее распространенным явлением при заимствовании лексики является сужение ее значений в заимствующем языке. Китаизмы бурятского языка сохраняют чаще одно или два прямых и переносных значения. Например, биирэ «кисть для письма» < кит. 笔 bǐ 1. «кисть»; 2. «ручка»; 3. «перо»; 4. «карандаш»; сампин «счёты» < кит. 算盘 suànpan 1. «счёты»; 2. «расчет, замысел»; наймаа «торговля, коммерция» < кит. 买卖 mǎimài 1. «купля-продажа, торговля»; 2. «магазин, лавка», жанжан «генерал, полководец» < кит. 将军 jiāngjūn 1. «генерал»; 2. «высший командный состав; командование». Весьма редки случаи сохранения китаизмами недифференцируемых в китайском языке значений нескольких частей речи: тайбан 1. «мир, мирный»; 2. «спокойствие, спокойный».

Расширение значений китайских заимствований в монгольских языках осуществляется путем приобретения новых значений – дополнительных, чаще переносных значений, отсутствующих в китайском языке. Метафорический перенос, основанный на

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

функциональном признаке: кит. 笔儿 bǐr «кисть, ручка, перо, карандаш» > биирэ 1. «кисть для письма или живописи»; 2. «кисточка для нанесения краски или клея»; кит. 样子 yàngzi «вид, фасон, образец, модель» > янза 1. «вид, форма; образ, манера; тип; стиль»: хараха янзада «по внешнему виду, на первый взгляд», бүхэ янзатай бүд «крепкая на вид ткань»; 2. «характер, поведение; нрав; манера»: нэгэ янзаараа байха «быть в одном и том же состоянии, вести себя одинаковым образом» и др. Метафорический перенос, основанный на сходстве внешних признаков и формы: кит. 靶 bǎ «мишень, цель» > бай 1. «цель, мишень»: бай буудаха «стрелять в цель, стрельба по мишени», бай онохо «попасть в цель». По внешнему сходству предмета данное слово переносится на значение 2. «знак, мета, дощечка с надписью»; 3. «состязание, соревнование»: түрүүшын бай хэхэ «устраивать соревнование на первенство»; кит. 钢 gāng «сталь» > ган 1. «сталь; углеродистое железо, булат»; 2. «стальной, железный, булатный»: ган түмэр балта «стальной молот»; 3. «твердый, твердокаменный, стойкий, мужественный, непоколебимый, непреклонный, несгибаемый, прочный»: ган зориг «стальная, железная воля» и др.

Многие китайские заимствованные слова по форме совпадают со словами, уже имевшимися в бурятском языке. В качестве примеров можно привести такие пары, как **бай** «цель, мишень» < кит. 靶 bǎ «мишень, цель» и **бай** – форма повелительно-желательного наклонения от глагола *байха* «находиться, пребывать; быть, существовать, иметься; оставаться»; **дэн** «свеча, светильня, лампа» < кит. 灯 dēng «лампа, фонарь, светильник, горелка» и **дэн** в сочетании с дун «едва, еле, чуть», **зууха** «печь, печка, очаг» < кит. 灶火 zàohuo «кухонный очаг» и **зууха** «держать в зубах; схватывать зубами; кусать» и др.

Китайские заимствования весьма продуктивны. Включаясь в словообразовательную систему бурятского языка, они служат производящими основами. Далеко не все китаизмы одинаковы с точки зрения способности выступать в качестве производящей основы. Имеются слова, не входившие в отношения словообразовательной производности. Словообразовательные аффиксы посредством которых от китайских заимствованных основ образованы новые слова в монгольских языках, классифицируются на именные и глагольные. Данные форманты в свою очередь подразделяются на группы, в зависимости от мотивирующей (производящей) основы.

Образование имен существительных от неглагольных основ:

Модель на аффикс **-ша (-шан).** Существительные, образованные посредством данного аффикса, являются обозначениями лиц по их деятельности в широком значении слова. Например: наймааша(н) 1. «продавец» (наймааша басаган «продавщица»); 2. «торговец, коммерсант; купец; торгаш; спекулянт» от наймаа «торговля, торгашество, коммерция» (< кит. 买卖 mǎimài «купля-продажа; торговля; коммерция»); шоошо «остряк, шутник; насмешник» от шоо «насмешка, зубоскальство, издевка» (< кит. 笑 xiào «смеяться (смех), хохотать (хохот), ухмыляться (ухмылка)») и др.

Образование имен существительных от глагольных основ:

1. Модель на аффикс **-гш.** В современном бурятском языке -гш является весьма продуктивным аффиксом образования имен существительных, которые обозначают наименование лиц по профессии, занятию: буудагша «стрелок» (мэргэн буудагша «меткий стрелок») от буудаха «стрелять, обстреливать» (буу «ружье» < кит. 炮 pào «пушка, орудие»); шэнжэлэгшэ «исследователь» (хизаар ороноо шэнжэлэгшэ «краевед»; хэлэ бэшэг шэнжэлэгшэ «филолог, языковед») от шэнжэлхэ «исследовать, изучать; рассматривать, разбирать, наблюдать» (шинж «форма, вид, признак» < кит. 性质 xìngzhì «характер»);

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

наймаалагша «продавец» от наймаалаха «продавать, торговать» (наймаа «торговля» < кит. 买卖 mǎimài «купля-продажа; торговля; коммерция») и др.

2. Модель на аффикс **-аан/ -гаан.** Посредством данной модели от основ непереходных глаголов взаимного и совместного залогов, а также и от переходных образуются имена существительные со значением объекта или места действия, результата действия и т.д. По данной модели нами выявлены имена существительные, образованные от глаголов, производящими основами которых, в свою очередь, были китайские заимствованные слова. Нижеследующие слова с аффиксом -аан/ -гаан обозначают процесс действия: буудалдаан, буудалсаан «перестрелка, стрельба» от буудалдаха «вести перестрелку, перестреливаться», буудалсаха «стрелять вместе, участвовать в стрельбе; перестреливаться» (буу «ружье, огнестрельное орудие» < кит. 炮 pào «пушка, орудие»); наймаасалдаа(н) «выторговывание друг у друга» (наймаасалдаан болохо «сговариваться о цене») от наймаасалдаха (*взаимн. от* наймаалха «торговать») «торговаться» (маймаа (наймаа) / наймаа "торговля; торгашество; коммерция" < кит. 买卖 mǎimài «купля-продажа; торговля; коммерция») и др.

3. Модель на аффикс **-са.** Аффикс -са образует имена существительные со значением результата или процесса действия: гандаса «засушливость» от гандаха «страдать от засухи, засыхать, выгорать (*напр. о траве*)» (ган «засуха, бездождие, сушь» < кит. 干 gān «сухость, сухота, сушка»); буудаса «выстрел, стредьба» от буудаха «стрелять, обстреливать» (буу «ружье, огнестрельное орудие» < кит. 炮 pào «пушка, орудие») и др.

4. Модель на аффикс **–л.** Выявленные нами производные имена существительные на –л обозначают состояние действия или процесс действия, выраженный производящей основой глагола, а также объект действия: шэнжэлэл 1. «исследование, изучение; наблюдение»; 2. «обозрение, обзор» (номой шэнжэлэл «книжное обозрение») от шэнжэлхэ «исследовать, изучать, рассматривать, разбирать, наблюдать» (*шэнжэ* «форма, вид, признак, примета, свойство» < кит. 性质 xìngzhì «характер»); шэнэдхэл «нововведение, преобразование» от шэнэдхэхэ «обновлять, подновлять, возобновлять, реконструировать» (*шэнэ* «новый, новшество» < кит. 新 xīn «новый, свежий, передовой»); шагнал «награда; премия» (дээдэ шагнал «высшая награда»; мүнгэн шагнал «денежная премия») от шагнаха «награждать; премировать» (шан(г) «награда, премия» < кит. 赏 shǎng «награда») и др.

5. Модель на аффикс **-лга.** Производные имена существительные обозначают процесс и результат действия, а также объект действия: буудалга «стрельба, обстрел» (хүдэлдэг сагаалса буудалга «стрельба по подвижной мишени») от буудаха «стрелять, обстреливать» (буу «ружье, огнестрельное орудие» < кит. 炮 pào «пушка, орудие»); сайлалга «чаепитие» от сайлаха «пить чай, чаёвничать» (сай «чай» < кит. 茶 chá «чай»); шагналга «награждение; премирование» от шагнаха «награждать; премировать» (шан(г) «награда, премия» < кит. 赏 shǎng «награда») и др.

6. Модель на аффикс **-лта.** Данная модель показывает продуктивность в образовании терминов с отвлеченно-предметным и конкретно-предметным значением по сравнению с другими значениями. Существительные с этим аффиксом имеют следующие значения: шагналта «награждение» (шагналтын список «наградной список») от шагнаха «награждать; премировать» (шан(г) «награда, премия» < кит. 赏 shǎng «награда»); шэнэлэлтэ 1. «обновление»; 2. «*иногда* новаторство» от шэнэлхэ «обновлять» (*шэнэ* «новый, новшество» < кит. 新 xīn «новый, свежий, передовой»).

Образование имен прилагательных от неглагольных основ:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

1. Модель на аффикс **-тай.** Данный аффикс является аффиксом образования имен прилагательных. Производные прилагательные имеют значение обладания чем-либо или отношения к тому, что выражено в производящей основе. Например: гандасатай «засушливый» от гандаса «засушливость» (гандаса < гандаха < ган < кит. 干 gān «сухость, сухота, сушка»).

2. Модель на аффикс **-рхуу.** По данной модели образуются имена прилагательные, имеющие значение подобия чего-либо или обладания чем-либо: наймаархуу «торгашеский, любящий торговаться» от наймаа «торговля; коммерция» (< кит. 买卖 mǎimài «купля-продажа; торговля; коммерция»); янзархуу «имеющий какой-либо вид; подобный чему-либо» от янза «вид, форма, тип, стиль» (< кит. 样子 yàngzi «вид, фасон, образец, модель»).

3. Модель на аффикс **-дуу.** Данный аффикс образует прилагательные, обозначающие наличие качества с оттенком некоторого смягчения: гандуу «засушливый, аридный, сухой, безводный» (уһаар гандуу бэлшээриин газарнууд «пастбищные земли с недостатком воды») от ган «засуха» (< кит. 干 gān «сухость, сухота, сушка»).

Образование глаголов от неглагольных основ:

1. Модель на аффикс **-л / -ла, -на.** «Словообразовательная модель на аффикс -л считается одной из древнейших моделей глагольного словообразования в монгольских языках и продолжает продуктивно функционировать в образовании новых слов в современных монгольских языках. Характеризуя глаголы на аффикс -л по их основам, следует отметить, что наибольшая их часть приходится на значение орудия и средства действия или обозначения результата, процесса или его признака, на значение предмета действия, более мелкие или незначительные доли приходятся на значения формы (образа, вида, строения), места и направления, времени и субъекта действия» [3. С. 66-67]. Заимствованные китайские имена существительные с присоединением этого аффикса приобретают следующие значения:

а) использование в качестве предмета действия того, что обозначено в производящей основе: дансалха «записывать, вносить в список, регистрировать; вести канцелярскую книгу» от данса «бухгалтерская, кассовая, инвентарная книга; канцелярский журнал; реестр, ведомость, список» (< кит. 单子 dānzi «список; документ; ордер; расписка»); сонхолхо: сонхолжо шэллэхэ «застеклять окно» от сонхо «окно» (< кит. 窗户 chuánghu «окно»);

б) использование предмета по назначению: сайлаха «пить чай, чаёвничать» от сай «чай» (< кит. 茶 chá «чай»); шагнаха «награждать, премировать» (< кит. 赏 shǎng «награда»); буузалха «есть позы» от бууза «позы» (< кит. 包子 bāozi *сев. диал.* «паровые пирожки»);

в) выполнение каких-либо специальных действий, присущих людям: наймаалаха «торговать, продавать; заниматься торговлей» от наймаа «торговля, коммерция» (< кит. 买卖 mǎimài «купля-продажа; торговля; коммерция»);

г) наделять, придавать предмету данный признак, которым обозначена производящая основа: шэнэлхэ «обновлять; возобновлять, реформировать» от шэнэ «новый» (< кит. 新 xīn «новый, свежий, передовой»); янзалха «*редко* придавать форму чему-либо» от янза «вид, форма, тип» (< кит. 样子 yàngzi «вид, фасон, образец, модель»);

д) испытывать или проявлять те внутренние чувства, состояния и свойства, которые присущи человеку: шоолохо «насмехаться, зубоскалить, осмеивать, подшучивать, подтрунивать над кем-либо» от шоо «насмешка, зубоскальство, издевка» (< кит. 笑 xiào «смеяться (смех), хохотать (хохот), ухмыляться (ухмылка)»);

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

е) претворение в действие того, что обозначено основой: шэнжэлхэ «исследовать, изучать, рассматривать, разбирать, наблюдать» от шэнжэ «форма, вид, признак» (< кит. 性质 xìngzhì «характер»).

2. Модель на аффикс **-да.** Аффикс -д / -да является одним из продуктивных аффиксов в производстве глагольных основ. По данной модели от китайских слов образованы глаголы со значением применения предмета в качестве орудия действия или материала действия, а также состояния действия. Например:

а) применение данного предмета в качестве орудия действия: банзадаха «бить бандзой, палкой при пытке, наказаниях» от банза «орудие пытки и наказания в виде доски» (< кит. 板 bǎnzi «доска, тес, лист, плита»); буудаха «стрелять, обстреливать» от буу «ружьё, огнестрельное орудие» (< кит. 炮 pào «пушка, орудие»);

б) использование в качестве материала действия того, что обозначено производящей основой: шохойдохо «белить стены» от шохой «мел» (< кит. 石灰 shíhuī «известь»);

в) становление или переход в состояние, которое выражено в производящей основе: шэнэдэхэ «быть новичком» от шэнэ «новый» (< кит. 新 xīn «новый, свежий, передовой»); буугүйдэхэ «не иметь ружья, оказываться без ружья» от буу «ружье, огнестрельное орудие» (< кит. 炮 pào «пушка, орудие»);

3. Модель на аффикс **-рха (-лха).** При помощи данного аффикса в большинстве случаев от имен существительных и прилагательных образуются непереходные глаголы, обозначающие проявление того, что выражено в производящей основе. Глаголы, образованные при присоединении аффикса -рх к заимствованным китайским именным основам, имеют негативный оттенок: наймаархаха (наймаашархаха) «торговаться, запрашивать дорого, выторговывать» от наймаа «торговля, коммерция» (< кит. 买卖 mǎimài «купля-продажа; торговля; коммерция»).

Особенности грамматических категорий китайских заимствованных слов не отличаются от грамматической системы современного бурятского языка, то есть морфологически они полностью подчиняются языку-реципиенту. Китайские заимствования лишаются своих исконных способов выражения грамматических значений, что проявляется в утрате заимствованными китайскими существительными оформления специальными предлогами и послелогами, участии в различных предложно-послеложных конструкциях. В парадигме падежного склонения китаизмы подчиняются законам бурятского языка и склоняются аналогично исконно бурятским словам.

В процессе фонетической адаптации китайские фонемы, имеющие аналогичные варианты в бурятском языке легче освоились, а отсутствующие в языке-реципиенте звуки были заменены относительно близкими звуками. Звуковая структура китайских слов, заимствованных монгольским языком в неадаптированной форме внесла изменения, чуждые бурятскому языку. В бурятском языке появились заимствованные из китайского языка слова с анлаутными **п** и **л**. Например: паалан «эмаль; глазурь» < кит. 珐琅 fàláng «эмаль; клуазоне»; луу «*миф.* дракон; название пятого года животного цикла» < кит. 龙 lóng «дракон»; лёнхобо «*книжн.* лотос» < кит. 莲花 liánhuā «лотос» и др. Анализ особенностей фонетического освоения китайских заимствованных слов в бурятском языке показывает, что фонемы китайского языка, имеющие аналогичные варианты в заимствующем языке, легче освоились. Отсутствующие в языке-реципиенте звуки были заменены относительно близкими звуками.

Нехарактерные для языка-реципиента дифтонги заменены долгими гласными. Так, китайские дифтонги **ao** и **ou** являются нисходящими, конечный элемент в них, несмотря на разную запись, звучит одинаково – как нечто среднее между **u** и **o** [4. С. 29]. Поэтому вместо дифтонгов **ao** и **ou** в словах китайского происхождения произносятся долгие гласные **у, о** и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

үү. Например: *кит.* pào > буу «ружье», *кит.* māo > муура «кошка», *кит.* mántou > мантуу «лепешка, испеченная на пару» и др. В китайском восходящем дифтонге **іа** конечный гласный является сильным, произносится отчетливо, следовательно, в заимствующем языке он переходит в долгий гласный **а**. Подобным образом можно объяснить переход китайского трифтонга **іао** в долгие **у** и **о**.

Переднеязычный **n** и заднеязычный носовой **n** китайского языка переходят в **м** перед губными **п** и **б** в бурятских словах. Например, *кит.* suànpan > сампин «счёты», *кит.* yuánbǎo > юмбүү «слиток серебра стоимостью в пятьдесят лан» и др. Данная ассимиляция обусловлена правилом, согласно которому в монгольских языках согласный **н** встречается только перед переднеязычными согласными **т, д, с.**

Консонантизму монгольских языков свойственна позиционная закрепленность согласных. Она «означает, что не все согласные могут употребляться в анлауте и в ауслауте слова. Кроме того, не все согласные могут сочетаться друг с другом, а также существует определенное ограничение в стечении согласных в разных позициях структуры слова» [2. С. 149-150]. Функционально ограниченными согласными в монгольских языках являются **л, р, п**. При заимствовании китайских слов с согласными **л** и **п** в анлауте последние либо заменялись согласными, близкими по артикуляции, либо оказывались в числе анлаутных согласных, функционирующих в заимствующих языках, то есть употреблялись без изменения. Китайские слова подверглись значительным фонетическим изменениям, приспосабливаясь к артикуляционным особенностям языка-реципиента.

Китаизмы полностью адаптировались в бурятской лексике, получили довольно широкое распространение и сыграли исключительно позитивную роль в развитии лексико-семантической системы бурятского языка.

Литература

1. Бертагаев Т.А. Лексика современных монгольских литературных языков / Т.А. Бертагаев. – М., 1974.
2. Бураев И.Д. Становление звукового строя бурятского языка / И.Д. Бураев. – Новосибирск, 1987.
3. Дондуков У-Ж.Ш. Словообразование монгольских языков / У-Ж. Ш. Дондуков. – Улан-Удэ, 1993.
4. Задоенко Т.П., Хуан Шуин. Основы китайского языка / Т.П. Задоенко, Хуан Шуин. – М., 1993.
5. Орловская М.Н. Имена существительные и прилагательные в современном монгольском языке / М.Н. Орловская. – М., 1961.

УНИВЕРСИТЕТ И ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ИСПАНИИ XVI в.

Жеравина О. А.
Институт искусств и культуры ТГУ

Шестнадцатый век в Испании – эпоха объединения огромных территорий под властью испанской короны, роста международных связей и внешней торговли, связанного с открытием новых земель. Это время высокого культурного подъема страны, которая со второй половины столетия вступает в период, характеризующийся как «золотой век испанской культуры». Наряду с выдающимися достижениями в области литературы, живописи, архитектуры, Испания этого времени демонстрирует не менее значимые явления в языковой области. Конкистадоры, миссионеры, поэты, мистики, университетские профессора, сами правители, разнообразные группы их подданных были с неизбежностью

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

вовлечены в процессы, связанные с развитием языковой ситуации в стране, чьи территории, помимо уже имевшегося богатого исторического опыта переживали новый этап развития и взаимодействия своих языков. Рассмотрение истории языковых отношений в жизни Испании указанного периода, а также отношений к языку в испанском университетском мире представляет несомненный интерес.

Традиции испанского лингвистического опыта, объединявшего мир средневековой латинской культуры и арабской ученой, мысли восходят к XII в., когда была основана знаменитая школа переводчиков в Толедо, собравшая интеллектуалов разных национальностей и вероисповеданий. Ученые христиане, мусульмане и иудеи, жившие в древней вестготской столице, выполняли по заданию церкви или кастильского короля переводы книг с арабского, персидского, греческого, древнееврейского, санскрита на латинский язык. Большая часть уже утраченной Европой греко-латинской ученой мысли была переведена с арабского. На латинский язык переводились труды арабских философов. Развитие Толедской школы переводчиков, внесшей большой вклад в развитие кастильского диалекта, активно поддерживал король Кастилии и Леона Альфонс Мудрый, автор свода законов, написанных на староиспанском языке – романсе.

Следует отметить, что метод, который применяли толедские переводчики, предполагал предварительный перевод на романский язык, что снижало точность многих из таких переводов. Не в полной мере это содействовало также и более глубокому познанию классических языков, которые, по мнению испанского исследователя Р. Гарсии Карселя, «никогда не занимали большого места в испанской культуре» [1. С. 141]. Латынь, по сравнению с ситуацией в других странах Европы не столь интегрированная в испанскую академическую среду, не стала и проводником, содействующим развитию здесь схоластической философии. Лишь в конце XV в. среди гуманистов, трудившихся в области изучения древних языков, латинский язык обрел в Испании своих подвижников в лице историка Алонсо де Паленсиа, который в 1490 г. составил латинско-кастильский словарь, и выдающегося филолога Антонио Небрихи, автора латинско-кастильского и кастильско-латинского словарей.

В XVI в. латинский язык в европейском научном пространстве оставался средством распространения философских и теологических доктрин, им пользовались и для передачи позднеренессансных и реформационных идей. Вместе с тем, угасание потребности в едином языке науки становится общеевропейской тенденцией раннего нового времени. Латынь неуклонно деградирует, превращается в область специальных интересов эрудитов или педантов от науки.

В университетских аудиториях, где с момента основания корпорации профессоров и студентов надлежало читать лекции и общаться лишь на латинском языке, последний употребляется в самой вульгарной форме или не употребляется вовсе. Инспекции в испанских университетах, – как внешние, периодически направляемые королем, так и внутренние, проводимые университетской администрацией на протяжении всего XVI в., неизменно выявляют нарушения положений устава, предписывающих преподавателям читать лекции только на латинском языке. Не лучше обстоят дела и с самим обучением латинскому языку. Так, на ученом совете старейшего испанского университета в Саламанке 25 сентября 1585 г. было оглашено представление доктора Диего дель Эспино де Касереса относительно плохой дисциплины и плохого знания латыни студентами коллегии Трилингве. «Студенты, – констатировал доктор дель Эспино, – пропускают занятия, и никто их не отчитывает и не наказывает за это, ибо они не знают своего преподавателя, а преподаватели не знакомы со своими учениками. В результате, когда инспекторы задают этим студентам какие-либо вопросы по курсу, те обнаруживают самые минимальные познания» [2. С. 355].

Заметим, что описанная ситуация имела место в коллегии, специально созданной в Саламанкском университете для улучшения языковой подготовки его студентов. Ее открытию предшествовали годы полемики, поисков лучших путей и изучение опыта университета Алькала-де Энарес, где коллегия Трилингве, в соответствии с замыслами

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

основателя молодого университета призвана была радикальным образом улучшить подготовку испанского клира в области классических языков, древнееврейского и других. В Саламанке одноименная коллегия, судя по протоколам ученых советов университета, стала настоящей головной болью с самого момента ее открытия в середине XVI в.

Неудивительно, что в такой ситуации в взоры заинтересованных в улучшении положения дел обращались к передовому опыту, который встречали за пределами отечества. В результате появлялись идеи реформирования в первую очередь школьного образования в Испании, что представлялось необходимым как с точки зрения расширения самого поля внедрения передовых методик обучения на начальном его уровне, так и с целью улучшить положение дел в высшей школе.

Интересны в этой связи наблюдения и предложения каноника Грегорио де Айяла, сделанные в Риме и изложенные в его письме Филиппу II от 30 июня 1563 г. «В Риме, – писал каноник, – есть много того, что, будучи примененным в Испании, принесет ей огромную пользу, особенно, это относится к способу обучения детей. Поистине достойно удивления то, как много знает здесь ребенок восьми лет, и как много получает он в плане образования и воспитания к возрасту двенадцати или четырнадцати лет. В большинстве храмов Рима имеются школы, в которых церковные служители обучают детей христианской доктрине, учат помогать проводить церковные службы, учат читать и писать. Школу здесь начинают посещать в возрасте четырех лет, и очень малое число детей, а то и вовсе никого из них не видно, бродящими по улицам или играющими в детские игры, как это наблюдается в Испании. Становясь старше, дети посещают частные школы, где им преподают латынь и греческий в весьма сжатые сроки. Большая часть римлян обыкновенно имеет учителей дома, которые обучают их детей грамматике, учтивости и хорошим манерам. И все это во многих отношениях лучше того, что мы имеем в Испании».

Отмечая высокий уровень итальянской методики преподавания, де Айяла предлагает взять ее на вооружение и использовать в Испании. «Следует установить, чтобы в городах, деревнях и различных населенных пунктах имелись преподаватели, которые, по примеру Италии, обучали бы латинскому и греческому языкам, ибо по окончании церковной школы дети будут лучше всего готовы в полном объеме воспринять эти языки, которые можно изучить к двенадцати или четырнадцати годам. Будучи подготовленными в таким образом в классических языках они смогут учиться в университете на факультетах, наиболее привлекательных их родителям где, в свою очередь необходимо установить соответствующую систему обучения. И через десять лет они станут хорошо образованными специалистами, ибо в Риме, где есть великие юристы, я понял, что они проучились и получили за шесть лет все необходимое, чтобы заниматься своей профессией. И это совсем не то, что в Саламанке, где я учился, - добавляет каноник, - и где ни за двенадцать, ни за пятнадцать лет не получается из студента специалиста, и таковых из ста студентов выходит едва ли с десяток» [2. С. 360].

Греческий язык в испанских университетах занимал сравнительно скромные позиции, хотя история сохранила имена ряда преподавателей, например, магистра Диего Куадрадо. Он читал курс по кафедре греческого языка в Саламанке в течение 12 лет, пока по решению инспектора лиценциата Харабы эта кафедра не была закрыта. Восполнить пробел в этом направлении образования, как отмечалось ученым советом университета, не могли занятия по греческому, которые проводил бакалавр Хуан Эскрибано, в силу его более скромного по объему и статусу курса. Между тем, члены ученого совета полагали, что кафедра греческого необходима университету и весьма полезна студентам различного уровня. Знание греческого, по мнению совета, «является очень важным и весьма необходимым для всех направлений учености, и было бы очень удобно иметь лекции по греческой грамматике в разные часы с тем, чтобы юрист, каноник или медик, по причине лекций на своем факультете не имеющий возможности слушать курс греческого в одно время, мог сделать это в другое» [2. С. 243].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Греческому языку обучали в университете Алькала-де-Энарес, основанном в начале XVI в. кардиналом Хименесом де Сиснеросом. В младших коллегиях после трехлетнего курса латинского языка студенты следующие два года изучали греческий. В коллегии трех языков обучали помимо латинского и греческого древнееврейскому языку.

Здесь имелась кафедра латинской риторики, профессор которой занимал эту должность в течение всей жизни. Он ежедневно давал в Старшей коллегии по два урока грамматики на протяжении девяти месяцев, оставшиеся три в году он преподавал риторику. Два других преподавателя вели занятия в младших коллегиях. Сиснерос создал кафедру греческого языка, профессор которой ежедневно обучал греческому студентов Старшей коллегии, причем кафедра не закрывалась даже в случае отсутствия студентов. На факультете грамматики не получали ученых степеней. Сиснерос создавал его кафедры как предназначавшиеся для всего университета, причем не только для начинающих студентов, но и для студентов последних курсов любого факультета. Столь большое значение придавал основатель университета знанию латинского языка. Последнее подтверждается университетским Уставом Сиснероса, в котором всему персоналу университета предписывалось использовать исключительно латинский язык, даже в обыденных разговорах. Для надзора за исполнением данного требования в университете Алькала-де-Энарес предусматривалась специальная должность контролера, сменявшегося каждые пятнадцать дней, и строгие штрафы [3. С. 24].Сиснерос принадлежал к числу незаурядных церковных деятелей, осознававших необходимость реформы основ интеллектуальной жизни церкви, воспитания новых теологов, знающих и библию, гуманистические учения.

Любопытно, что в католической Испании XVI в. сохранялся определенный интерес к арабскому языку и потребность в переводчиках с арабского. Свидетельством тому может служить документально подтвержденный факт королевского внимания к собранию арабских писем и книг, имевшихся в архиве инквизиции в Гранаде и в соборе Кордовы. В феврале 1582 г. Филипп II поручает лиценциату Алонсо де Кастильо, уроженцу Гранады, медику, перевести на кастильский язык ряд арабских писем, бумаг и книг, для чего назначает ему годовое жалованье в 75 тыс. мараведи. Кардиналу Толедо, генеральному инквизитору, а также декану и капитулу собора в Кордове направляются королевские послания с просьбой о содействии лиценциату. «Ко мне в услужении поступил врач из Гранады лиценциат Алонсо де Кастильо по причине того, что он хорошо знает арабский язык, – писал король кардиналу толедскому. – Необходимо его присутствие при дворе для работы над переводом некоторых арабских документов. По его словам, в архиве инквизиции в Гранаде есть какие-то арабские книги, которые я с удовольствием бы посмотрел и получил описание их содержания. Возможно, было бы целесообразно тогда перевести какую-либо из них для библиотеки Святого Лаврентия. Очень прошу вас написать и повелеть инквизиторам этого города разрешить означенному лиценциату Кастильо выполнение этого поручения» [2. С. 89-90].

Примечательно, что необходимого ему знатока арабского король находит не в университете на соответствующей кафедре, в русле его обычной практики обращения к университетскому совету Саламанки, Алькала-де-Энарес или Вальядолида с просьбой прислать ко двору необходимого специалиста. Монарху предоставляет свои услуги медик, владеющий языком.

Планы введения курса арабского языка в Саламанкском университете, согласно протоколам заседаний его ученого совета, имелись еще в 1543 г., когда возникло предложение приглашенному преподавателю Педро де Саласару предоставить возможность вести занятия по арабскому языку, что не было поддержано тогда ректором.

По прошествии двадцати с лишним лет был вновь поднят вопрос о преподавании арабского языка. На большом совете 11 декабря 1568 г. было предложено рассмотреть возможность поручить проректору уже существовавшей тогда коллегии трилингве Хосе Фахардо преподавание означенной дисциплины. К этому вопросу вернулись в феврале следующего года, и, несмотря на наличие противников идеи, указывавших на ограниченность финансовых ресурсов университета и неочевидность, по их мнению, необходимости

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

«взваливать на себя эту новую обузу», положительное решение путем голосования было принято, и с сентября 1569 Фахардо приступил к преподаванию арабского.

Еще через несколько лет, как сообщают нам протоколы советов, была назначена комиссия для проведения конкурса на замещение вакантной кафедры трех языков, к которому были допущены магистр Кристобаль де Мадригал, «большой знаток еврейского и халдейского, а также знающий арабский язык», и бакалавр Хуан Эскрибано, читающий курс греческого в коллегии Трилингве. 6 февраля 1580 г. совет единодушно проголосовал за предоставление кафедры магистру де Мадригалу.

Отчет комиссии о проведенном конкурсе, заслушанный на совете, проливает свет на саму процедуру. «Сеньор ректор, - говорится в протоколе заседания, - велел доктору Мойя и другим присутствующим членам комиссии по кафедре трех языков, назначенной с целью установить, кто из двух претендентов достоин занять вакантную кафедру, зачитать отчет... Во исполнение вышеозначенного доктор Мойя сообщил, что вчера, в пятницу, собрались все члены комиссии и со всем усердием произвели процедуры, которые необходимы для определения требуемой квалификации указанных претендентов, каждого по отдельности, и их мастерства в древнееврейском, халдейском и арабском языках, в соответствии с буллой Бенедикта XIII, которая на сей счет предписывает обратиться к библии на еврейском языке и к библии на халдейском. С тем же им было предложено высказывание, написанное по-арабски. Все это и составило экзамен. И в том и в другом задании обнаружилось, что означенный магистр Кристобаль де Мадригал оказался сильнее и достоин занять кафедру трех языков.... Каждый член комиссии высказал свое мнение: указанная кафедра будет успешно возглавляться магистром Мадригалом, так как этот человек очень хорошо знает указанные языки». Было отмечено при этом, что бакалавр Эскрибано «проявил себя наилучшим в доступной ему степени образом».

В результате, по решению совета, курс арабского языка был отдан Мадригалу, а преподавание еврейского и халдейского языков, от которого тот отказался, было передано Эскрибано. 8 февраля со всем великолепием было отпраздновано получение кафедры. В церемонии участвовали «музыканты с трубами и барабанами; а по ее окончании победителя конкурса с теми же инструментами и в окружении большой компании коллег проводили до дома» [2. С. 335-336]. Магистр Мадригал преподавал арабский в Саламанке до своей смерти в 1592 г.

В практическим смысле арабский язык оставался для испанцев сложным для изучения; труды, потраченные на его постижение не компенсировались весьма ограниченными возможностями его применения. На территории Испании в XVI в. оставалось все меньше носителей этого языка, если не считать обращенных в христианство, среди которых встречались серьезные знатоки арабского, как, например, упоминавшийся выше лиценциат Кастильо. Собственно испанцы, как и их король, если проявляли интерес, то, прежде всего к арабским рукописям, которые собирали и изучали из любви к редким книгам.

Итак, если взглянуть на лингвистический репертуар университетских дисциплин, можно увидеть отчетливую тенденцию существования и разной степени развития классических языков, что было обусловлено в первую очередь влиянием гуманизма и его идей в испанской высшей школе XVI в. Причем, эти идеи становились и средством реформирования системы подготовки испанского клира, что успешно воплотилось в деятельности Хименеса де Сиснероса по практическому воплощению этих идей. Изучение студентами-теологами латинского, греческого, халдейского, древнееврейского, реже – арабского рассматривалось как важный компонент формирования высокой интеллектуальной культуры будущих служителей церкви и государства.

Вместе с тем, очевидно, что, несмотря на суровые предписания и контроль за их исполнением, латынь как единый язык науки и академического общения, все более деформируясь, уступает место национальным языкам в университетских двориках и аудиториях. Университет не мог оставаться индифферентным к объективным тенденциям

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

общенационального развития XVI в., когда национальные языки демонстрировали свою растущую зрелость и литературную жизнеспособность.

Среди ярчайших представителей этого процесса в Испании мы видим знаменитых университетских профессоров, среди которых лидирующую роль играет Антонио Небриха. Столь много сделавший для распространения латыни, как было отмечено выше, он вместе с тем был истинным подвижником укрепления кастильского языка. Главный труд Небрихи – «Кастильская грамматика» - вышел в знаменательном для Испании 1492 г. Хуан де Вальдес, гуманист и поклонник Эразма, написал свой «Диалог о языке» (1535) в защиту кастильского языка, который он характеризовал как «язык столь благородный, столь полный, столь мягкий и богатый». В своем труде он отдает дань восхищения таким авторам, как Хуан де Мена, Хуан де ла Энсина, Бартоломе Торрес Наварро, Диего де Валера, Маркиз де Сантильяна, Хорхе Манрике а также авторам «Кансьонеро хенераль», сочинению «Селестина», книгам о рыцарях. Несколькими годами позже, в 1582 г., Дамасо де Фриас напишет свой «Диалог о языках», где представит сравнение кастильского языка с другими языками Пиренейского полуострова, а также с национальными языками других стран, подчеркивая свой отказ от тирании итальянского, столь модного среди испанских гуманистов.

Битву между латинским и национальными языками, по сути, упразднил саламанкский профессор фрай Луис де Леон. В своем труде «Имена бога» (1585) он отвергал предубеждение, согласно которому латинский язык воспринимался как духовный язык. Луис де Леон защищал право романских языков использоваться в вопросах теологических и духовных; указывая, что на народном языке первых читателей была составлена Библия, предназначенная стать пищей для всех их; и на своем собственном народном языке ее читали и комментировали первые христиане, ибо она переводилась на разные языки с тем, чтобы тем самым распространялось христианство. Он яростно выступал также против предрассудка, согласно которому латинский язык и в целом классические языки считались языками учености. Луис де Леон исходил из концепции равенства и оригинальности всех языков, чьи превосходство и иерархия зависят только от тех, кто может дать им эти свойства, зная и употребляя эти языки. Луис де Леон напоминал, что великие авторы древности писали на своих родных языках [1. С. 145].

По сути дела к концу XVI в. языковая ситуация в Испании отражала уже не столько контроверсию «латынь – народный язык», сколько отношения между различными национальными языками испанской монархии с отчетливой тенденцией кастильянизации или утверждения кастильского языка в качестве государственного языка католической монархии.

Если по воцарении на испанский престол король Карл I получает от испанских Кортесов требование выучить испанский язык, то он же, но в статусе императора Священной Римской империи 5 ноября 1529 в Болонье обращается с приветствием к папе КлементуVII не на латинском, не на языке страны, где происходило действие, не на близком ему французском, но на испанском языке [4. С.156]. В 1536 г. в Риме перед папой Павлом III, коллегией кардиналов и дипломатическим корпусом к удивлению всех присутствующих, включая своих советников, не посвященных в намерение императора, свою речь Карл V произносит на испанском языке [5. С.218].

Сын и преемник Карла I на испанском престоле, как известно, в еще более очевидной и яркой форме предпочитает кастильский язык, не демонстрируя стремления говорить на других.

Университет по определению принимает в свое лоно носителей различных культурных и языковых, в том числе традиций, однако академическая жизнь, требуя определенной упорядоченности, связанной в первую очередь с образовательным и научным процессом, с неизбежностью диктует необходимость универсальности, единообразия средств осуществления коммуникативного процесса. Латинский язык, в течение столетий выступавший таким универсальным средством в университетской среде, в XVI в. постепенно

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

уступает в испанском университете свое место кастильскому языку, что отражает основные тенденции развития языковой ситуации в Испании этого периода.

Литература

1. García Carcel, R. Las culturas del Siglo de Oro. Madrid: Historia 16, 1989.
2. Beltrán de Heredia V. Cartulario de la Universidad de Salamanca. N.2. – Salamanca, 1970.
3. González Navarro R. Universidad Complutense. Constituciones originales cisnerianas. – Alcalá de Henares (Madrid), 1984.
4. Fernández Alvarez M. Carlos V. Un hombre para Europa. Madrid: Espasa, 2000.
5. Fernández Alvarez M., Díaz Medina A. Historia de España. T.8. Los Austrias mayores y la culminación del Imperio (1516-1598). – Madrid: Editorial Gredos, 1987.

ТЕКСТОЛОГИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ АСПЕКТЫ

Лобачёва Д. В.
Томский государственный университет

Статья подготовлена при поддержке гранта Президента РФ для молодых российских ученых – кандидатов наук № МК-3984.2008.6

Произведения природы и искусства нельзя изучать,
когда они готовы, их нужно уловить в их возникновении,
чтобы сколько-нибудь их понять.
И. В. Гёте

Говоря о современных методах исследования, следует признать, что в последние годы художественный перевод находится под влиянием новых подходов, заимствованных из европейской и американской философии и психологии. Теория перевода позиционируется как «интегративная дисциплина» [16. С. 55], успешно использующая достижения лингвистики текста, прагматики и когнитивистики, семиотики, культурологи и антропологии. К сожалению, современная практика анализа литературного произведения, в том числе переводного, показывает, что научный, историко-критический подход в большинстве случаев заменяется субъективным, а порой и социально направленным анализом. Часто исследователь, находясь под влиянием какой-либо модной лингвистической, философской или эстетической теории, навязывает субъективную точку зрения на текст и литературное произведение, не подтверждая свои умозаключения ни самим текстом, ни его историей. Ср.: «Im permanenten Theorieimport verblassen die disziplinären, literaturtheoretischen und methodischen Profile und Fähigkeiten – die Texte verlieren ihren Eigensinn und allzu gerne sucht man sein Heil in der Nachbardisziplin. Und schließlich wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass die Fülle der verschiedenen Diskurse und kulturellen Kontexte die Literaturwissenschaft überfordere und eine hohe Gefahr grassierenden Dilettantiesmus bestünde» [15. С. 59].

Несколько забытыми оказались традиционные отечественные принципы и методы, связанные с историзмом, комплексностью, сравнением. Так, на периферии исследовательского интереса находятся принципы текстологии как науки, объединяющей историю и филологию. Изучение проблем текстологического характера почти полностью исчезло из гуманитарных наук, приобрело характер практической подготовки произведений к изданию, отчасти заменено понятием «редактирование». При этом необходимо признать,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

что работа с текстом присуща любому современному гуманитарному исследованию, в том числе и исследованию художественного перевода, ибо помимо ссылок на использованную научную литературу оно обязательно содержит ссылки на *источники*, под которыми, как правило, подразумеваются *оригинальные тексты*, независимо от времени их написания, послужившие основой и материалом работы.

Цель данной статьи – выявить роль и значение текстологии для исследований в области художественного перевода.

Авторитетный российский ученый Д. С. Лихачёв так определял специфику *текстологии* (лат. textus – связь, ткань, lógos – слово): «Текстология изучает текст под углом зрения его истории. Почти все то, что изучает история литературы, используется и в истории текста, но под углом зрения объяснения изменений текста. Так, например, текстолог обязан изучать идейную, эстетическую стороны памятника, но в пределах, которые могут объяснить те или иные изменения текста. Вот почему изучение истории текста не может подменить собой историко-литературного изучения памятника, и вместе с тем оно требует почти полного привлечения всех историко-литературных данных» [8. С. 11].

Таким образом, текстология и история литературы, имеющие общий объект исследования – текст, координируют с *теорией перевода*, которая, по словам Л. С. Бархударова, сама вытекает из общих проблем теории текста [1. С. 6-7]. История переводного текста в этом случае усложняется: текст оригинального сочинения также имеет свою историю. Следовательно, перед исследователем переводного произведения стоит двойная задача: изучить историю *текста-оригинала* (подлинника, основного текста) через его *диахроническое прочтение*, т.е. с привлечением черновых документов и учетом творческой истории, – ради лучшего, более точного понимания его замысла и для контроля его правильности и точности при переводе на язык воспринимающей культуры. Академик А. А. Шахматов называл *сравнительное изучение* непосредственно текстовых источников «единственно надежным путем» определения состава и происхождения текста: «Только сравнительное изучение различных списков и редакций может привести исследователя к точному определению состава того или иного памятника» (А. А. Шахматов). [5. С. 83]. В этой методологической установке заключается один из важных принципов текстологии – *историзм*. Историзм достигается вхождением в историю текста, изучением его источников и исторической обстановки, сопутствующей созданию произведения и его литературной жизни; прослеживанием связи произведения с социальной исторической обстановкой и историко-литературным контекстом.

В результате возникает увеличение числа наблюдаемых объектов, исторических моментов становления текста. Текстологи выделяют в этой связи *основной текст* и *вспомогательные тексты*. *Основным текстом* обычно считается текст произведения, вышедший на языке оригинала и напечатанный в последнем при жизни автора его издании [9]. Но он не может быть признан *основным* чисто механически; для этого требуется изучение всех источников текста, обстоятельств жизни автора, всей истории текста. Те разночтения, которые возникли в результате творческой работы автора произведения, принято называть *редакциями* и *вариантами*.

Редакция произведения или его части – результат глубокой, существенной переработки, когда текст произведения или его главы являются новым по сравнению с предшествующим текстом, принципиально отличным от него. Эти изменения вызываются творческими побуждениями, исканиями самого писателя или приспособлением произведения к требованиям печатного органа, цензуры, читателя. Исследователи имеют массу примеров, относящихся к творчеству советских и зарубежных писателей, когда по причинам политического характера тексты произведений искажались, сокращались при издании либо не печатались вовсе, а их черновики и ранние издания изымались из фондов библиотек и архивов. Такие переработки могут иметь целью как изменение содержания, так и стиля произведения или его части. *Вариантом* принято считать текст произведения, отличающийся от основного сравнительно небольшими по объему изменениями. Известный российский

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

текстолог А. Л. Гришунин считает: «Редакции и варианты, извлекаемые из источников текста, представляют для исследователей первостепенный интерес, служат основой построения общей теории текста. Они анализируются, интерпретируются истолкователем с точки зрения из происхождения и их отношения к окончательному тексту произведения» [5. С. 79].

Отметим, что задача исследователя при этом не должна сводиться исключительно к восстановлению «окончательного» текста произведения, если речь не идет только об его издании. Но и в этом случае эдиционная задача в известной мере противоречит текстологии-исследованию, которое должно опираться не на «исправленные», «канонизированные», «окончательные», а на подлинные тексты, с учетом их исторической трансформации, движения вариантов. Так, по мнению С. Л. Рейсера, установление основного текста произведения как самоцель «внушает неверное представление, будто бы текст можно установить раз и навсегда, т.е. канонизировать» [13. С. 13]. Значимость интерпретационного аспекта текстологического исследования подчеркнул П. Н. Берков, высказав интересную мысль о том, что издание сочинений писателя, будучи «искусственным построением», не может удовлетворять сугубо научный, историко-литературный интерес, ибо «подлинный исследователь изучает творчество писателя не по «полным собраниям сочинений», а в его, так сказать, «естественной обстановке», в его реальном, а не библиографически восстановленном литературном окружении» [2. С. 8]. Следовательно, смысл изучение вариантов и редакций текста заключается в том, чтобы диахронически прочесть синхронический «окончательный» вариант текста произведения, изучить текст в его становлении, динамике, чтобы полнее и правильнее понять его.

Поэтому исследователю необходимо учитывать, кем и по какой причине были внесены изменения в текст. При переработке и шлифовки рукописи автором речь идет об авторской правке оригинала. Но даже «воспроизведение текста *субъектом* (возвращение к нему, повторное чтение, новое исполнение, цитирование) есть новое неповторимое событие в жизни текста» [3. С. 127]. Наряду с авторской различают правку корректурную, конъюнктурную, издательскую, редакторскую, типографскую, а среди переработок художественного текста выделяют изменения идеологического, сюжетно-композиционного, эйдологического (касающиеся конкретных образов), стилистического характера. Чаще всего приходится иметь дело с комбинацией этих видов [5. С. 50].

Под *вспомогательными текстами* понимаются свидетельства современников писателя, эпистолярное наследие с упоминаниями о произведении, мемуары родственников, друзей писателя, издательские документы, свидетельствующие об истории создания и публикации произведения, либретто и сценарии, рисунки, иллюстрации, так или иначе отражающие содержание литературного произведения и работу автора над ним. Многие литературные произведения иллюстрируются художниками или самим автором и содержат приложения и вставки в виде фотографий, копий документов, сценариев и др. Во взаимодействии они создают эстетические шедевры, дополняют друг друга и помогают читателю и исследователю. Даже не будучи связанными между собою формально, литературные произведения и произведения искусства могут отражать одинаковые процессы в художественном творчестве, направлениях, течениях, в художественном мировоззрении. Подобные интермедиальные добавления не должны проходить мимо внимания исследователя, так как они дают богатый материал относительно толкования содержания, сюжета, образов, языка художественного произведения и фактически являются одной из форм существования текста, интерпретированного средствами искусства.

В области художественного перевода круг актуальных проблем связан главным образом с взаимодействием оригинального текста и переводов, а также суждениями о степени адекватности переводных текстов. Текстологическая работа над основным текстом переводного произведения, его редакциями и вариантами, как это было показано выше, касается изучения истории текста иноязычного художественного произведения, но в то же время и предполагает обращение к проблемам языка этих документов, принадлежащих

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

определенной эпохе и этносу. Обычно подобные исследования проводятся в русле современного направления «лингвистика текста» с использованием метода синоптического (от гр. synopsis – обозрение) рассмотрения исходного текста и текста-перевода с целью решения определенных лингвистических проблем через поиск отдельных несоответствий, так называемых переводческих «ошибок». В этой связи нельзя не согласиться с мнением современного исследователя о том, что «только комплексный подход обеспечивает самое важное – позволяет видеть в трансформации текста не отдельные изменения-варианты, а наиболее общие мировоззренческие или литературно-технические тенденции, вызывающие всю систему изменений данного текста» [5. С. 132]. Представляется, что привлечение текстологического подхода к сравнительному анализу оригинала и переводов, обращение к иноязычному оригиналу *в его становлении*, способствует пониманию функций и связей всех элементов произведения, содержательных и формальных, и обеспечит исследованию достоверность, а следовательно, и продуктивность. Кроме того текстологический подход к изучению переводных произведений помогает не только прочтению «трудных» мест, но и дает богатый материал об авторе произведения как языковой личности. В этой связи важную роль играют словари языка писателей, которые, конечно же, невозможно составить без тщательного текстологического анализа: «...они (словари – Д. Л.) служат пособием для изучения истории литературного языка той эпохи, в которую жил и творил писатель, так как каждое слово в словаре документировано в своём употреблении. С другой стороны, словарь языка писателя служит ключом к пониманию текста автора, пособием при изучении стиля писателя...» [12. С. 116].

Всестороннее изучение поэтики, языка, стиля, звуковой инструментовке и окраске слова может уточнять наши представления о творческом развитии писателя, а также следить за тем, чтобы язык перевода не противоречил реальному словоупотреблению автора. Это же касается и пунктуации, которая субъективна по своей природе, так как основана на интонационно-выразительной, а не формально-грамматической стороне речи [10. С. 80-84]. Изучение пунктуации помогает выявить ритмико-мелодический строй и разнообразные смысловые и стилистические оттенки авторской речи. Поэтому авторская пунктуация может иметь определенную художественную ценность и должна предаваться по возможности точно, с сохранением всех особенностей подлинника, имеющих смысловое и стилистическое (в том числе, например, ритмическое, мелодическое) значение. Особенно важны в этом отношении эмоциональные знаки (многоточие, восклицательный и вопросительный знаки) и вообще – тональные и интонационные [4. С. 94-101].

Для высококвалифицированного анализа переводного художественного текста помимо знания истории произведения и владения языком оригинала также необходимо обращаться и к истории переводов того или иного произведения. «Сам факт существования ... произведения делает предсказуемыми его переводы на другие языки, включая потенциальную неединственность перевода на один язык» [6. С. 105]. «Существование в данной национальной литературе нескольких переводов одного и того же иноязычного литературного произведения, которое в оригинале имеет, как правило, одно текстовое воплощение», Ю. Д. Левин предложил называть «переводной множественностью» [7. С. 213]. А. Попович определяет это явление как «повторяемость перевода» [11. С. 189].

Специальные теоретические исследования этого явления на сегодняшний день отсутствуют, между тем имеющийся обширный эмпирический материал обусловливает актуальность изучения данной проблемы как для общей теории перевода, так и для осмысления теоретических вопросов и исследовательских аспектов текстологии. Необходимо отметить, что при рассмотрении конкретных примеров бытования нескольких переводов одного произведения выявляется целый комплекс факторов, которые, так или иначе, обусловливают существование нескольких *вариантов* переводного текста. М. П. Топер, касаясь вопроса переводной множественности, пишет, что «множественность – естественный атрибут художественного перевода, связанный с понятием творческой личности, соревнованием талантов... Художественный перевод не может жить без

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

творческого соревнования, "финального", окончательного перевода быть не может» [14. С. 227]. Эта мысль исследователя о неограниченном числе возможных интерпретаций связана с природой художественного текста, допускающего большой «интерпретационный диапазон» [7. С. 213]. Кроме того, причины бытования нескольких вариантов переводного произведения обусловлены литературным процессом и сопряжены с устареванием переводного текста, с изменением переводческой установки. Так, известный специалист в области художественного перевода считает, что «повторяемость перевода связана с изменениями в развитии языка, с развитием разнообразных стилей, с изменениями метакоммуникационного контекста, эстетического чувства и вкуса в определенную эпоху»: «Оригинальное произведение повторно переводится, если существуют потребности принимающей среды в связи с приходом нового поколения, в связи с изменениями литературных школ и направлений» [11. С. 189]. В этом случае перевод необходим, чтобы вдохнуть в переводной текст новую жизнь.

В этом смысле изучение истории переводного текста в многообразии его вариантов позволяет судить о специфике восприятия инонационального произведения, полнее понять аспекты его рецепции в конкретную историческую эпоху.

На данном этапе, по нашему мнению, привлечение текстологического подхода к сравнительно-историческому анализу художественных переводов является неотъемлемым атрибутом современного комплексного анализа художественного текста, обеспечивающим объективность и точность исследования. Нельзя не согласиться с мнением А. Л. Гришунина, считающего, что на современном этапе развития «двоякая задача текстологии – научно-теоретическая и эдиционно-практическая, прикладная – унифицируется тесной связью обеих проблем, осознанием динамики текста: без изучения истории текста невозможно его научное издание, которое закрепляет определенный этап исследований и обеспечивает следующий» [5. С. 34].

Литература

1. Бархударов Л.С. Теория перевода как сопоставительная лингвистика текста // Теория перевода и научные основы подготовки переводчиков. Материалы всесоюзной научной конференции. – М., 1975. – Ч.1.
2. Берков П.Н. Библиографическая эвристика (К теории и методике библиографических разысканий). – М., 1960.
3. Бахтин М. Проблема текста. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. – 1976. – № 10.
4. Величкова Л.В., Иванова В.Ю. Экспрессивные средства речи: проблемы перевода // Социокультурные проблемы перевода. Сб. научн. тр. – Воронеж, 2008. – Вып. 8.
5. Гришунин А.Г. Исследовательские аспекты текстологии / А.Г. Гришунин. – М., 1998.
6. Кузьмина Н.А. Феномен художественного перевода в свете теории интертекста / Н.А.Кузьмина // Текст. Интертекст. Культура. Сборник докладов международной научной конференции (Москва, 4-7 апреля 2001 года). – М., 2001.
7. Левин Ю. Проблема переводной множественности // Литература и перевод: проблемы теории. – М., 1992.
8. Лихачёв Д. Текстология / Д.С. Лихачёв. – СПб, 2001.
9. Мильчин А. Э. Издательский словарь-справочник / А.Э. Мильчин. – М., 2006.
10. Пешковский А.М. Школьная и научная грамматика / А.М. Пешковский. – М., 1925.
11. Попович А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М., 1980.
12. Потиха З., Розенталь Д. Лингвистические словари и работа с ними в школе / З. Потиха, Розенталь. – М., 1987.
13. Рейсер С.Л. Основы текстологии / С.Л. Рейслер. – Л., 1978.
14. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения / П.М. Топер. – М., 2001.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

15. Huber M. Text und Performanz. Anmerkungen zum „performative turn“ in der Literaturwissenschaft // Русская германистика. Ежегодник Российского союза германистов. – М., 2009. – Т. 5.

16. Kalverkämper H. Translationswissenschaft als integrative Disziplin // Wege der Übersetzungs-und Dolmetschforschung (hrsg. v. H.Gerzymisch-Arbogast e.a.) Gunter Narr Verlag Tübingen Jahrbuch Übersetzen und Dolmetschen Bd.1., 1999.

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО НА ЯЗЫКОВУЮ КАРТИНУ СОЦИО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ГЕРМАНИИ

Одегова О. В.
Томский государственный университет

Динамика процессов интеграции в сфере международной торговли и финансовых трансакций наряду с информационно-технологической революцией оказали значительное влияние на мировое сообщество. Динамичный процесс глобализации, обусловленный экономическими и политическими изменениями на национальном уровне спроецировался, прежде всего на язык.

В данной статье попытаемся выявить направления языковой глобализации, причины заимствований англо-американизмов немецким языком и проанализировать позитивные и негативные аспекты их взаимодействия и функционирования в современной языковой картине Германии.

В последние десятилетия английский язык, не имеющий аналогов по своей масштабности и скорости, становится не только "linqua franca" современной эпохи, но и приобретает статус глобального языка, распространившегося по всему миру. Global English – это язык международных коммуникаций, науки, авиации, бизнеса, рекламы, радио и прессы, дипломатии, индустрии развлечений и компьютерных технологий. Согласно статистике к началу XXI века количество говорящих на английском языке составляло 1,5 миллиарда человек.

Существенное влияние глобального английского на европейские языки и немецкий, прежде всего, очевидно. Интернационализация нашей жизни является, безусловно, основополагающей причиной явления языковой глобализации. Можно выделить два ее направления: внутренне (обусловленное все возрастающим проникновением английского) и внешнее (обусловленное расширением словарного запаса нации), проявляющиеся на фоне социально-экономических перемен в постоянно меняющемся мире.

Исторически немецкий язык характеризуется своей большой «открытостью» к иноязычному влиянию, большой степенью лингвистической диффузии. Еще Гете отмечал необыкновенную силу немецкого языка, заключающуюся в увеличении словаря за счет иностранных заимствований: „Die Gewalt einer Sprache ist nicht, daß sie das Fremde abweist, sondern, daß sie es verschlingt“(Сила языка не в противостоянии всему чужому, а в возможности впитывать его).

На протяжении многих веков со времени зарождения товарно-денежных отношений немеций язык испытывал значительное влияние со стороны английского. По мнению А. В. Стенфорса "boot" – самое древнее заимствование, датированное 1260 годом, было зарегистрировано в одной из грамот ганзейского города Любек [4. С. 12). Кроме того, он считает заимствования Gentleman, Utopie, Rum, Humor, относящиеся к XVI - XVII векам случайными. В XVIII же веке заимствования принимают системный характер по причине интенсивного развития контактов Англии с ганзейскими городами Германии, когда возникает необходимость номинации новых товаров и услуг. Так, из области политики и финансов в XVIII в. приходят слова Banknote, Kongreß, Opposition, Budget, Koalition. В XIX

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

в. индустриальная революция вывела Англию на передовые позиции, что не преминуло отразиться притоком огромного количества слов в немецкий язык для обозначения новых изобретений, предметов оборудования из области транспорта, прессы, торговли: Expreß, Interview, Partner, Kartel и т.д. В это же время в немецкий приходят слова из модной общественной жизни, лексикона, связанного с мужской модой, гастрономией, как, например: High life, fashionable, Dandy, Snob, Jacket, Beefsteak, Toast, Cocktail, Whisky и др.

Что касается XX в., А. В. Стенфорс выделяет три волны процессов заимствований англо-американизмов : 1) до 1914 г., с существенным влиянием британского английского;

2) период между двумя мировыми войнами, с более заметным влиянием американского английского;

3) период после 1945 г., со значительным влиянием американского английского и сильным его отличием от британского [4. С. 14].

В словарях Дудена, Брокгауза, Варинга было просто физически невозможно зарегистрировать то огромное количество заимствованных слов, которое наводнило немецкий язык после 1945 г. Один из исследователей В. Шлик (W. Schlick) образно назвал языковую картину того времени «англо-американской трагедией» немецкого языка. Со стороны процессы заимствования могли показаться непоследовательными и даже нелепыми. Примером тому может служить постепенная замена немецкой терминологии железной дороги английскими лексемами: Ticket, Service-Point, Ticket-Counter, Post-Gepäck, Inter-City, Bahncard. Популярность англо-американизмов, объясняемая часто открытостью, живостью, гибкостью немецкого языка, готовностью к игре, потребностью в новых номинациях, заставила ученых вести споры о целесообразности заимствований. Такие ученые-лингвисты, как Х. Циндлер (H. Zindler), Д. Дакворс (D. Duckworth), Б. Карстензен (B. Cartstensen), М. Клайн (M. Clyne) и другие исследователи не только уделяли внимание вопросам, связанным с лексикой, но и синтаксическим, морфологическим, грамматическим, фонологическим и семантическим аспектам функционирования англо-американизмов в немецком языке. Следует отметить, что интерес к ним возрос со средины 70-х гг.и исследования базировались большей частью на материале печатных источников и на данных опросов реципиентов. Чтобы систематизировать процесс заимствований Карстензен в соавторстве с У.Буссе (U.Busse) создают трехтомный словарь англицизмов, вышедший в свет в 1993г.

В качестве причин вытеснения элементов из родного языка исследователи современной германистики называют большую семантическую заполненность, точность лексических заимствований в отражении концептов, краткость, экспрессивность, компактность употребления свободных от аффиксов слов, которые оказываются более удобными в коммуникативном процессе, нежели их немецкие соответствия. Одним небезынтересным фактором является психологический, а именно чувство «ненаполненности» после 1945 г и "Gedankenlösigkeit" – «отсутствие мыслей» у носителей немецкого языка в номинации новых концептов [3].

Нельзя исключить и экстралингвистические факторы: с конца второй мировой войны Америка является страной высокоразвитой культуры; калька этой культуры проявляется в рамках социо-культурного пространства практически всех европейских стран; особенной она является для немцев в силу кризиса идентичности немецкого народа. Кроме того имеет смысл акцентировать необычность и привлекательность англо-американских заимствований, именно они придают особую пикантность языку рекламы, прессы и молодежному сленгу.

Транслированные из английского языка лексические единицы использовались, прежде всего, для номинации новых для Германии экономических концептов, многие из которых не отражены в системе немецкого языка. Иными словами, речь идет о межъязыковой лакунарности, когда заимствование вполне оправдано. «Лексическая лакунарность вносит свой вклад в обеспечение национального своеобразия лексико-фразеологической системы языка, однако не влияет на формирование национальной специфики народа» [2. С. 31].

В качестве примера можно привести слов "software', "marketing", "management', которые оказываются исключительно употребительными, что объясняется факторами

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

лингвистического и экстралингвистического порядка. Следует отметить, что немецкий отдает предпочтение сложным словам и употребление английских контстituентов в разнообразных конструкциях, создает благоприятные условия для структурной ассимиляции иноязычных слов. Моделями монолингвальных и билингвальных многочленных образований могут служить, например: Know-How, Marketing-Abteilung, Three Party Agreement, Bull-and-Bear-Bond Research, General Motors International Operations-Vice-President и т.д.

Рассмотрим лексику наиболее частотных заимствований из английского языка условно поделенную на следующие тематические группы: 1) компьютерная и техническая лексика, 3) лексика сферы искусства и моды, 3) лексика спорта, 4) лексика психологии и медицины, 5) лексика СМИ, 6) разговорная лексика.

Все новые понятия, рожденные в силиконовой долине, Интернет-кафе, университетах и в доме обычного пользователя всегда связаны с английским языком. Само слово "computer"вытеснило немецкие соответствия Rechner или DTV-Anlage и послужило почвой для образования таких словосочетаний как Computer-freak, -hersteller,-börse,-unternehmen,-branche, -paßwort,-spiele или других, из этой же сферы: Software-Entwicklung(development), Online-Netz(net), Internet-Zugang(log in), Online-Netz-Werk, High-Teck-Branche.Еще одним примером является "Handy", которое в строгом смысле не относится к заимствованиям, так как не имеет в английском языке семантического однозначного соответствия, и появилось для обозначения мобильного телефона (Schnurloser) с последующими новообразованиями: Handy-Display, -Freak, -Benutzer(user). О высокой степени ассимиляции заимствованных слов свидетельствует образование фразеологических единиц e.g. im Clinch mit jmdm liegen (вступать с кем-то в спор).

Что касается второй группы, причинами их заимствования стали коммерсализация искусства и потребность СМИ в эффектной аппеляции к носителям языка. Так в немецкий социо- культурный дискурс пришли слова: Filmstar, Musicstar, Star-designer, Sponsor (Geldgeber), Single, Pop-record, Remake и т.д.

Лексика из области спорта отражает концепты спортивной жизни и, также, подвергается семантической модификации. В качестве примеров можно привести наиболее употребительные заимствования: Clinch (Streit) борьба, спор; Coach /Trainer (Betreuer eines Sportlers). Отсюда возникают слова :Managertrainer, Traineezeit, Traineprogram; "Comeback" (из области бокса) обозначает возвращение бывшего чемпиона в большой бокс и приемлемо в современном немецком в метафорическом значении (Sein Comeback war Schock für alle.); „fit" в значении „Leistungsfähig, guttrainiert" (в хорошей форме); "fair" (честный) – faires Spiel, unfairer Patner.

Наиболее яркими примерами заимствований из области медицины и психологии являются "Insider", "Outsider", которые стали весьма популярными благодаря интересу к психоанализу в XXI в. "Burnouut-Syndrome", что в словаре Вебстера трактуется как "fatigue, frustration, or apathy resulting from prolonged stress overwork"[Webster,1996, p.281]. Дословно это значит – «утомление, фрустрация или апатия в результате стресса, связанного с продолжительной сверхурочной работой». "Managerkrankenheit"(болезнь менеджера) является следствием "Burnout-Syndrome", проявляющаяся, прежде всего как инфаркт миокарда. "Check-up"или "Fitnesscheck" (Kontrolle, Untersuchung), Routine-checks эквивалентны рутинному профилактическому медосмотру в русском языке.

Терминология газетно-издательского цеха, начавшаяся формироваться в XX в. подвергалась большому влиянию со стороны английского языка. Особенно количество англо-американизмов возросло в 90-е годы в эпоху электронных СМИ. Такие лексические единицы, отражающие концепты СМИ, как "Interview, Content-Analyse, Copyright, Layout, Package, Rating-agentur, interviewen (глагольная единица) являются наиболее яркими примерами.

На основании нижеприведенных разговорных лексических единиц англо-американского происхождения можно сделать вывод, что они функционируют в разного рода дискурсах.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Для них характерна диффузность и переход из одной сферы языка в другую, что указывает на модификацию семантики слова и его лексической и грамматической ассимиляции. Так, например, "boom", имеющее шесть толкований в словаре Вебстера, основным значением эквивалентен немецкому "Aufschwung"(подъем, влет). Также данное слово соотносится с немецким "bummern" (издавать громкий звук) [5. С. 240]. Распространенность этого слова обусловлена созданием таких сочетаний, как: Window-boom, Wirschaftsboom, Babyboomer (родившийся в США в 1964-1965гг.) и глагольной единицы "boomen". Еще одной частотной лексемой является "Job" (нем.Stelle,Arbeitsplatz,Beschäftigung), заимствованное из новоанглийского и появившееся впервые в студенческом жаргоне для обозначения приработка. Лексема "Job' продуктивна в образовании различных словосочетаний, отражающих концепты различных сфер жизни – Job-Surfer (ищущий работу), Nebenjob (работа по совместительству), Jobs and Adverts, Ganztagsjob (полная занятость), Teilzeitjob (частичная занятость), jobben (нем. einen Job nachgehen – исполнять работу). Слово "Top" стало популярным благодаря его распространению в молодежной лексике, в связи, с чем образовались многочисленные моно- и билингвальные слова :Top-Manager, Top-Trader, Topgehalt, Toppositoin, Topmann, Top-Arbeitsgeber, Top-Qualität: Hop oder Top! Top oder Flop (фиаско). "Tip" (нем.Hinweis,Wink) – намек – находит свое выражение в моделях: Profit-tip, Leser-Tip, Zusatz- Tip (дополнительный совет). "Clever" является также одной из частотных разговорных единиц в значении "raffiniert, klug, gescheit (разумный), например: clevere und moderne Firmenchefs.

На основании вышеприведенных примеров, зафиксированных в текстах различных журналов, учебных пособий и источниках, представленных в глобальной сети Интернет можно заключить, что англо-американские заимствования из сфер компьютера, искусства, спорта, психологии и медицины, СМИ и разговорная лексика интенсивно используются в соответствующих дискурсах преимущественно в функции вторичной номинации. В ходе эмпирический исследований, проведенных методом сплошной выборки было выявлено, что соотношение английских элементов образующих монолингвальные и смешанные модели с немецкими конституентами составляют 44% и 50% соответственно. Терминологические единицы из сферы экономики составляют 56%, разговорные англо-американизмы – 20%, заимствования из компьютерной сферы – 10%; на оставшиеся группы приходится по 2-4%. [1. С. 115-135, 165].

Данная языковая картина рассматривается как определенный когнитивный, исторический и культурно-обусловленный феномен немецкого языка и вызывает противоречивые суждения со стороны исследователей-лингвистов с одной стороны и прогрессивно мыслящих представителей нации, принадлежащих к различным сферам профессиональной деятельности с другой.

«Борьба языков» для жителей Германии начинается с утра, когда в кафе с соблазнительными ароматами выпечки с постеров им желают "Happy Happen", в демонстрационном зале BMW предлагают "Protected Drive", на почтамте при отправлении письма международной почтой следует вопрос:"Premium oder Economy". В офисах же целый день что-то (санкционированное новым словарем Дудена) "designt, gecancelt, gelayoutet, downgeloaded". При этом отмечается, что тяга к англицизации отмечается преимущественно в больших городах, но провинция тоже не отстает. Коренные жители страны сетуют на такое засилье англоязычных слов, когда им навязывают понятия "corporate Identity", "global Player", "positive eating" или "positive thinking". Исследователи «третьего мира» называют global English «культурной бомбой», представляющей опасность для родного языка и способствующей отчуждению от собственной культуры. В ответ на все продолжающееся проникновение «чужого» языка в Германии возникают языковые сообщества, обеспокоенные судьбой родного языка и ведущие обширные дебаты по поводу его будущего. "Puristen" и"Sprachreiniger" называют смесь двух языков „Denglish" и рассматривают заимствования как угрозу языковой идентичности немецкого. Так, сообщество „der Verein Deutsche Sprache" опубликовало список англицизмов (более 5000 наименований), которые

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

используются иногда не к месту, а порой бессознательно [www.daad.de/presse/de/2004/akbp_stellungnahme.htm/].

Обозревая языковую картину социо-культурного пространства Германии с научной точки зрения лингвистические эксперты отмечают, что явление современной англицизации распространяется не только в ширину, но и в глубину. Сегодня английская грамматика встала на «немецкие рельсы» и неоспоримы изменения в морфологии и структуре предложений, в то время как еще два десятилетия назад модификации языка в сторону англицизации прослеживались большей частью в области лексики. Мнения лингвистов на протяжении истории развития языка разительно отличались. Так, приверженец лингвистического национализма, Мартин Беканус (Martin Becanus) был убежден в превосходстве немецкого, считая его перво-языком, предназначенным для великой расы. Основатель же немецкой филологии, Якоб Гримм (Jacob Grimm), предсказывал в свое время, будущее английского как мирового языка. По некоторым прогнозам только каждый десятый из существующих ныне языков сможет выжить, английский же будет продолжать развиваться и сохранять статусность языка глобального.

Согласно статистическим данным 98% немецких физиков и химиков предпочитают публиковать статьи на "global English", и французские исследователи естественных наук также печатают свои работы на языке географического соседа. В связи с этим возникают опасения немецких лингвистов, что большинство трудов, написанных на английском недоступны широкому кругу немецкой общественности; хотя до 1930-го г. немецкий считался по праву языком науки и философии.

Таким образом, влияние глобального английского с выявленными массивами лексических единиц, относящимся к различным языковым сферам, на немецко-язычное социо-культурное пространство очевидно. Данное явление объясняется доминантой глобального знания, полидиффузностью сфер жизни и рассматривается как исторически и культурно обусловленный феномен немецкого языка. Этот диалектический и неординарный процесс способствующий, с одной стороны обогащению языка, а с другой представляющий угрозу национальной идентичности необратим. Он требует плюралистического подхода, заключающегося в признании многообразия культурных различий при сохранении самобытности и возможности выбора.

Литература

1. Карнаухов О.В. Функционирование англо-американизмов в немецком экономическом дискурсе. Диссер. канд. филолог. наук 10.02.04. – Тамбов, 2000. – С.115-135, 167.
2. Стернин И.А. Национальная специфика мышления и проблема лакунарности // Связи языковых единиц в системе и реализации. Межвузовский сборник научных трудов. – Тамбов: Изд. ТГУ, 1997. – С. 22-31.
3. Rinner-Kawai Anglo-amerikanische Einflüsse auf die deutshe und japanische Sprache der Werbung, eine Untersuchung von Publikumszeitschriften – Fieburg, Hochverlag, 1991. – 124 S.
4. Stanforth A.W., Deutsch-englischer Lehnwortaustausch // Mitzka (Hg.), 1994. – S.109-125.
5. Webster, Webster's Third New International Dictionary of the English Language, Unabridged, Inc. Chicago, 1996.
6. Gert Raithel, Wir Wollen Viel Wow, Der Spigel, 44/2000 von 30.10.2000, S. 240, http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/60/15/dokument.html
7. Stellungsnahme des DAAD in Bezug auf Subventionsabbau in der Auswärtigen Kultur und Bildungspolotik [Электронный ресурс] // www.daad-de/presse/de2004/akbp_stellungnahme.html.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ЛИНГВОФИЛОСОФСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ КУЛЬТУРЫ: К ВОПРОСУ О ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОМ СТАТУСЕ ЯЗЫКА

Панова О. Б.
Томский государственный университет

Исторически философия культуры рождается в горизонте немецкой классической трансцендентальной философии и изменяет её в самой основе, при этом, несомненно, сохраняя сам трансцендентальный способ философствования. Однако мир субъекта культуры не может быть конституирован лишь из априорных начал чистого сознания, но возникает, прежде всего, как мир общения, как данность языка. Язык и сознание изначально сопряжены и взаимозависимы: нет языка без сознания и нет сознания без языка. Язык, как и сознание, имеет трансцендентальный статус, являясь при этом уникальной человеческой способностью, подчёркивая чисто человеческий способ бытия – выделяя Человека. Поэтому современная философия культуры включает не только философию сознания, но и философию языка, акцентируя его трансцендентальную природу и одновременно проявляя пристальное внимание к его «жизни» и творческим возможностям конституирования мира.

Культура пребывает в живой стихии Языка, способ бытия которого обусловлен динамикой, подвижностью, изменчивостью: может быть, *здесь* – в природе Языка – кроется другой вариант трансцендентализма и выход на трансцендентальный уровень постижения культуры? Поэтому в исторический момент возникновения и становления философии культуры как самостоятельной научной дисциплины обращение к Языку, его глубинной природе, было обусловлено всем эпохальным философским поиском. Открытие априорной сущности Языка В. Гумбольдта постепенно «готовилось» всем философским опытом постижения культуры и дало лингвофилософскую линию философии культуры (немецкий: Э. Гуссерль, Э. Кассирер, М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, Ю. Хабермас и русский вариант неогумбольдтианства: А. А. Потебня, П. А. Флоренский, Г. Г. Шпет, С. Н. Булгаков, А. Ф. Лосев).

Какова значимость трансцендентальных свойств Языка для философа культуры? Трансцендентальные возможности Языка обнаруживаются в области творчества смыслополагания и коммуникации.

Язык охватывает мир во всей его полноте, обладая бесконечными возможностями выражения его культурного многообразия и многоголосья, являя не статичную *картину мира*, трансцендентальную структуру, но скорее человечески оживлённый целостный *мирообраз*, «цветущую сложность».

На интересные размышления в указанном направлении философско-культурологического исследования и обоснования трансцендентального статуса философии культуры, наводит работа М. Хайдеггера «Из диалога о языке. Между японцем и спрашивающим» / «Aus einem Gespräch von der Sprache. Zwischen einem Japaner und einem Fragenden» [1-2]. «Диалог о языке» написан в 1953/54 г.г. на основе реальной беседы М. Хайдеггера с профессором Императорского университета Токио (Япония), и, по сути, его текст является отражением встречи двух принципиально отличных типов сознания и способов постижения Мира, стремления к взаимопониманию двух совершенно разных культурных миров – восточноазиатского и западноевропейского; представляет собой пространство смыслового взаимообмена культур и фиксирует философское напряжение, усилие «*дойти в опыте мысли до существа языка*». Обращение к японской культуре, попытка «вжиться в японское бытие» в опыте общения с японским коллегой (хотя, здесь стоит отметить, что собеседник Хайдеггера профессионально занимается не философией, а искусством и художественной литературой) вызвана прежде всего глубокой потребностью переосмысления метафизики – как явления культуры европейского интеллектуального мира – в самой её сути.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

F: Was verstecht die japanische Welt unter Sprache? Noch vorsichtiger gefragt: Haben Sie in Ihrer Sprache ein Wort für das, was wir Sprache nennen? Wenn nicht, wie erfahren Sie das, was bei uns Sprache heißt?

J: Es gibt ein japanisches Wort, das eher ***das Wesen der Sprache*** sagt, als daß es sich wie ein Name für das Sprechen und die Sprache verwenden läßt.

F: Wie heißt das japanische Wort für «Sprache»?

J: Es heißt *«Koto ba»*... *ba* nennt die Blätter, auch und zumal die Blütenblätter...

F: Und was sagt *Koto?*

J: Diese Frage ist am schwersten zu beantworten. Indessen wird ein Versuch dadurch erleichtert, daß wir das *Iki* zu erläutern wagten: das reine Entzücken der rufenden Stille. Das Wehen der Stille, die das rufende Entzücken ereignet, ist das Waltende, das jenes Entzücken kommen läßt...

F: *Koto* wäre dann das Ereignis der lichtenden Botschaft der Anmut.

J: Aus diesem Wort gehört, ***ist die Sprache: Blütenblätter, die aus Koto stammen.***

F: Das ist ein wundersames und darum unausdenkbares Wort. Es nennt anderes als das, was uns die metaphysisch verstandenen Namen: Sprache, lingua, langue und language vorstellen. Ich gebrauche sein langem nur ungern das Wort «Sprache», wenn ich ihren Wesen nachdenke...

J: Welches Wort gebrauchen Sie?

F: Das Wort «die Sage». Es meint: das Sagen und sein Gesagtes und das zu-Sagende...

J: Die Sage ist darnach nicht der Name für das menschliche Sprechen...

F: ... sondern für jenes Wesende, das Ihr japanisches Wort Koto ba erwinkt: das Sagenhafte... [1. C. 108, 134-137].

С (Спрашивающий – М. Хайдеггер): Что понимает японский мир под языком? Спрошу ещё осмотрительнее: есть ли в вашем языке слово для того, что мы именуем языком? Если нет, как ощущаете вы то, что у нас называется языком?

Я *(Японец)*: Есть японское слово, говорящее скорее ***о существе языка***, чем так, чтобы его можно было употребить как имя для речи и языка.

С: Как звучит японское слово для «языка»?

Я: Оно звучит *кото ба... ба* означает листья, в том числе и в особенности лепестки цветения...

С: А что значит *кото*?

Я: На этот вопрос труднее всего ответить. В то же время попытка облегчается тем, что мы рискнули истолковать *ики*: чистый восторг зовущей тишины. Веяние тишины, сбывающееся этим зовущим восторгом, есть то властное, что велит тому восторгу прийти...

С: Тогда *кото* – событие светящейся вести восторга.

Я: Услышанный из этого слова, ***язык есть лепестки цветения, происходящие из кото***.

С: Это удивительное и потому непонятное слово. Оно именует что-то другое, чем у нас метафизически понятые имена: язык, lingua, langue и language. С давних пор уже я лишь с неохотой употребляю слово "язык", когда задумываюсь о его существе...

Я: Какое слово Вы употребляете?

С: Слово *"сказ"*. Оно значит сказывание и его высказанное и то, что надо сказать...

Я: Сказ, стало быть, имя не человеческого говорения...

С: ... но той существенности, на которую намекает Ваше японское слово *кото ба*: то *сказочное*... [2. С. 285, 297-298].

Как о*пределить* (выявить, уловить, осмыслить, понять или, может быть лучше – ощутить, постигнуть, почувствовать?) *«das Wesen der Sprache» / «существо языка»*? Возможно ли вообще в данном случае о*пред*еление, то есть схватывание смысла языка посредством европейских понятийных конструкций и образований? Само такое о*пределе*ние становится серьёзной проблемой «тем более, что для восточноазиатских и европейских народов существо языка остаётся совершенно другим» [2. С. 285]. В собственном выражении *«Язык есть дом бытия» / «die Sprache als das Haus des Seins»* М. Хайдеггер сам в процессе беседы с

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

японским профессором находит противоречие: понятие и слово «бытие» принадлежит *языку метафизики* и западноевропейскому философскому образу мышления.

Западный и восточный языковые миры «не просто различны, но исходят в корне из разного существа» [2. С. 275]. Язык Хайдеггера – язык, с*форм*ировавший немецкую классическую философскую мысль, – есть, по сути, язык европейской метафизики, и глубинный дух японского языка оказывается ему недоступным. Язык западноевропейских культур формируется метафизическим образом мышления, отражает метафизическое разграничение чувственного и сверхчувственного миров: схематично и зеркально-поверхностно оформляет языковую картину мира, оставляя за гранью непонятую, непостижимую внеязыковую реальность. Язык, в данном случае, поставлен *в отношение* к Миру, и в самом себе метафизически – разумно, рационально, понятийно – организован в соответствии со строгими законами логики. Такой язык абстрактно-понятийных конструкций представляет собой поле теоретико-методологических операций трансцендентального субъекта классики. Потому Ницше – Хайдеггер – Гадамер – Витгенштейн – Деррида, создавая философию языка в традициях классической трансцендентальной философии, открывая возможности «лингвистического трансцендентализма» и способы построения специфических языковых онтологий, тем не менее, чувствовали себя заключенными в «тюрьму языка», попадая под его влияние и в итоге полностью оказываясь в его «власти».

Но возникают и иные лингвофилософские интуиции. Для Хайдеггера очевидно, что природа языка не исчерпывается понятийными схемами, нормами и правилами и законами «универсальной грамматики», якобы составляющей основу всех языков мира. Язык узнан им как «жизненная стихия» в поэтическом творчестве немецких романтиков; и этим обусловлена его «вы*вед*ывание» у японского коллеги иероглифа, выражающего в японском языке «существо языка». Японский язык как будто исходит из тишины *Небытия*, которое есть Всё, Полнота, Пустоты как источника Бытия, в нём чувствуется «уводящее в таинственность очарование японского мира». Японский язык подобен кисти художника, живописца (*японское сумиэ* – дословно, «следовать кисти») и показывает способность самого Языка как такового вступить в сокровенный интимный контакт с миром, как бы воспринять и живописать красоту мира. Японское мироощущение и японское интуитивное чувство языка указывает Хайдеггеру «тропу», путь приближения к постижению Языка как такового в его живой и творческой сущности. Язык-живописец обладает особой мудростью и даёт возможность Миру проявить себя в неограниченной и беспредельной полноте; являет *единый* образ мира в многоцветье красок и в множественности ликов, тем самым, сохраняя его подлинную целостность. Соответственно и японский иероглиф *кото ба* выражает изначальную гармонию Языка. Подлинный диалог западного и восточного культурных миров и возможность их *со-бытия* на основе взаимопонимания изначально (*a priori*) заложены в самой природе Культуры, в самом истоке человеческого языка – Языка Культуры, что и «предсказывает» единство культур в многообразии их бытия, предустанавливает равновесие культуры, то самое *гераклитовское «единое, различаемое в себе самом»*. Мысль Хайдеггера в процессе общения с японцем и со-*общ*-ения двух в корне различных культур улавливает возможный альтернативный вариант трансцендентализма.

Язык – Творец, так как обладает способностью воображения мира и его идеализации. Активная, «энергийная» роль Языка была обоснована всем неогумбольдтианством, более того, всей лингвофилософской мыслью XX столетия. *«Язык говорит / Die Sprache spricht»*, согласно Хайдеггеру. Следует прислушаться: что говорит Язык, какую истину готов он сообщить, и какую тайну доверить? Какое сокровенное знание априорно сохранено в нём и неуловимо скользит в каждом его звуке и слове? Наиболее «послушен» Языку ребёнок, обретающий язык интуитивно (*a priori)*; мир воспринимается им в языке непосредственно как образ, впервые творится языком. Стоит отметить, что в момент о*своени*я иного языка и иной культуры «ребёнку» в какой-то мере подобен каждый. «Если универсальность и будет достигнута, то не посредством универсального языка, который,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

освобождаясь от языкового разнообразия, даёт нам основание для вообще любого возможного языка, а через косвенный переход от того языка, на котором я говорю и который приобщает меня к феномену выражения, к тому другому языку, на котором я учусь говорить и который стилистически иначе осуществляет акт выражения... Способность говорить, которую приобретает ребёнок, обучаясь языку, не есть сумма морфологических, синтаксических и лексических значений, эти познания не являются необходимыми и достаточными для обретения языка... Организация знаков обладает имманентным смыслом, в котором раскрывается не *я мыслю*, а *я хочу*» [3. С. 182-183].

С ситуацией ребёнка сходна ситуация поэта, способного с творческой лёгкостью воспринимать тайну (тайнопись?) Мира и обладающего даром прочтения языка символов, метафор, поэтических образов. Ситуация языкового творчества, словотворчества детей и поэтов, внешняя, на первый взгляд, абсурдность и бессмысленность их языковых выражений, на самом деле открывает пограничность языка, указывает границы логико-грамматических структур, нарушает языковой порядок, приводит язык в изменчивое состояние хаотической подвижности, выявляя тем самым его творческий потенциал. Ж.-П. Сартр проницательно заметил, что поэт пребывает в *«поэтическом отношении к миру» («l'attitude poétique»)*, и потому его слово неисчерпаемо, содержит в себе весь универсум Вселенной и Языка: «... поэтическое слово – это микрокосм... И когда поэт соединяет вместе несколько таких микрокосмов, с ним происходит то же, что с художником, когда тот сочетает краски на полотне: можно подумать, что он составляет фразу, но это только кажется, на самом деле он создаёт объект. Слова-вещи группируются посредством магических ассоциаций соответствия и несоответствия, как цвета и звуки, они взаимопритягиваются и отталкиваются, они самосжигаются, и их объединение составляет истинное поэтическое единство, которое есть фраза-объект. Ещё чаще поэт сперва создаёт в уме схему фразы, а слова приходят потом. Но эта схема не имеет ничего общего с тем, что обычно именуется словесной схемой: она не определяет конструкцию значения, а скорее приближается к творческому замыслу, посредством которого Пикассо предвосхищает в пространстве, ещё не притронувшись к кисти, очертания той вещи, которая станет клоуном или Арлекином» [4. С. 24, 25-26].

Язык являет собой сферу смыслопорождения, создаёт смысловую целостность Культуры. Язык обладает смыслотворческими возможностями и способностью выражения многообразия мира и бесконечного означивания множественности его уникальных явлений. Бытие Культуры характеризуется как бытие смыслов, значений, ценностей. Сотворение Культуры есть постоянное расширение области смысла. Именно эту смысловую область и «хранит» язык, создавая духовно-идеальный мир – трансцендентальную реальность Культуры. Культура пребывает в живой творческой стихии Языка, способ существования которого обусловлен постоянными изменениями, непрерывной динамикой. Смысловое поле Культуры предзадано многообразием смыслов Языка, увеличение которых и даёт развитие Культуры. Классическая философия сознания – работа мысли; философия языка, скорее, работа с мыслью или «работа с-мыслов». Известно, что историк культуры Й. Хёйзинга, по специальности бывший лингвистом и обладавший необыкновенным даром чувствовать язык, при работе над книгой «Осень Средневековья» уделял особое внимание многоликим языковым выражениям, передающим эмоции, настроения, впечатления, ощущения – всю яркость и красочность жизни. То есть сопротивлялся построению посредством языка трансцендентальных схем и языковых абстракций и пытался обнаружить иные – смыслотворческие – способности языка [5].

Язык изначально создаёт Культуру как языковую общность – человеческое сообщество. Культура в самом истоке своего появления создавалась языком, пульсировала в языке, возникала как мир общения и со-общ-ения, творилась человеческим *сообществом*. Создатель философии коммуникативной рациональности Ю. Хабермас считал коммуникативное действие антропологически фундаментальным: бытие *Человека* и дальнейшее социокультурное развитие и совершенствование *Человечества* возможно только

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

в постоянно развивающемся коммуникативном сообществе [6-9]. Следовательно, трансцендентальные основания культуры имеет смысл искать в сфере коммуникации: коммуникация это не только область сотворения культуры, но её постоянное свойство - культура по природе своей коммуникативна. Более того, открытость *другому* и потребность в понимании, то есть, предрасположенность к общению – характеристика *живой культуры*, показатель её жизненности и жизнеспособности. Не действуют сверхустановленные правила, нормы, законы общения культур с позиции тотального мировидения трансцендентального субъекта. Не по принципу власти и подчинения живут культуры, но по принципу достижения обоюдного *согласия* и взаимопонимания. Трансцендентальный субъект Культуры – *Коммуникативный субъект* – становится гибким, изменчивым, подвижным и потому способным к преодолению культурных границ и созданию динамичного целостного образа культуры. Таким образом, современная онтология культуры приобретает облик коммуникативной онтологии, а философия бытия мировой культуры должна, скорее всего, конституироваться как философия со-бытия культур. Соответственно, в задачи современного философа культуры входит поиск *«коммуникативного a priori»*, предрешающего возможность межкультурной коммуникации и взаимопонимания индивидов из разных культурных миров; трансцендентального *условия* «со-бытийности» культур, *Единого* Культуры при максимальном многообразии межкультурных различий.

Литература

1. Heidegger M. Aus einem Gespräch von der Sprache. Zwischen einem Japaner und einem Fragenden // Heidegger M. Gesamtausgabe. Band 12. Unterwegs zur Sprache. – Vittorio Klostermann. Frankfurt am Main, 1985. – 262 S.
2. Хайдеггер М. Из диалога о языке. Между японцем и спрашивающим // Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – С. 273-302.
3. Мерло-Понти М. О феноменологии языка // Логос. – 1994. - №6. – С.179-193.
4. Сартр Ж.-П. Ситуации / Ж.-П. Сартр. - М.: Ладомир, 1998. – 431 с.
5. Хёйзинга Й. Осень Средневековья. Исследование форм жизненного уклада и форм мышления в XIV и XV в.в. во Франции и Нидерландах / Й. Хёйзинга. – М.: Наука, 1988. – 539 с.
6. Habermas J. Theorie des komunikatieven Handels / J. Habermas. – Frankfurt am Main Suhrkamp Verl, 1996. – Bd. 1-2.
7. Habermas J. Erkenntnis und Interesse Mit einem neuen Nachwort / J. Habermas. – Frankfurt am Main Suhrkamp Verl, 1996. – 420 S.
8. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2000. – 377 с.
9. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. – М.: Весь мир, 2008. – 416 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Пьянова Н. В.
МОУ № 17 г. Альметьевск

Современному школьнику не хватает терпимости, тактичности, языковой толерантности в общении с людьми. Каков же выход из сложившейся ситуации? Толерантность надо воспитывать, толерантности надо учить, как это делали наши предки – древнерусские мыслители: Серапион Владимирский, Феодосий Печерский, Владимир Мономах, проповедовавшие терпимость и человечность ко всем людям.

Для формирования языковой толерантности Федеральным агентством по образованию предложена программа «Гуманитарные проблемы современности. Методика обучения языку и межкультурной коммуникации как средство формирования толерантного сознания».

В Республике Татарстан разработаны и приняты долгосрочные комплексные программы развития национального образования. Приоритетное место в них отводится повышению роли государственных языков в официальной и обыденной жизни. Принят Закон «О языках народов Республики Татарстан». Реальностью современной жизни в многонациональном Татарстане становится школа нового типа – полиэтническая. Особую значимость в этих условиях приобретает обучение русскому языку в контексте русской культуры и культуры других народов, формировании толерантности, культуры межъязыковой коммуникации. А.А.Реформатский писал: «Язык связан с культурой и немыслим вне культуры, как и культура немыслима без языка». Рассматривая вопрос изучения русского языка в многонациональной школе, необходимо учитывать, что приобщение к русской культуре осуществляется в классе, в котором обучаются как русские дети, так и дети других национальностей. Поэтому возникает проблема знакомства с особенностями других языков, других этнических культур, воспитания уважения к национальной самобытности всех народов и курс русского языка должен содержать в себе сведения, формирующие у учащихся не только языковую, лингвистическую, коммуникативную компетенцию, но и содержать «этнокультуроведческий компонент».

Специфика нашей школы, где обучаются дети более чем двадцати национальностей (русские (40%), татары (49%) и другие национальности (11%)) как никогда обуславливает важность гармонизации межнациональных отношений, делает вопрос о внедрении этнокультурного компонента в преподавании русского языка еще более актуальным. Учителя русского языка рассматривают связь языка и культуры в двух аспектах: во-первых, с точки зрения того, как учащиеся в процессе овладения коммуникативно-речевой функцией русского языка познают традиции и культуру его носителя, и, во-вторых, как средствами русского языка они углубляют свои познания в области культуры других народов. На уроках русского языка через лексику, фразеологию и особенно текстовой фонд, сопоставление грамматики осуществляется диалог культур русского и родных (титульных) языков. Это служит подлинной основой взаимопонимания, уважения не только к культуре своего народа, но и культуре «соседа», осмысления разнообразия духовного и материального мира и является средством формирования умения жить в многонациональной стране.

Богатейшая информация о культурных ценностях того или иного народа раскрывается в лексике и фразеологии. Именно в слове хранится и передается из поколения в поколение опыт народа, информация о жизненных ценностях. Так, раскрывая значение слова меценат, обращаемся к семантике слова – «богатый покровитель науки и искусства» (по словарю Ожегова С.И.) и приводим примеры известных меценатов, которыми гордится весь народ. Это П. М. Третьяков-основатель Третьяковской галереи в Москве, С. И. Морозов-покровитель Московского Художественного театра, наши земляки купцы Стахеевы, братья Рамиевы, известный ученый-просветитель Ш. Марджани.

Изучение языка как средства презентации культуры, психологии, традиции народа-носителя этого языка обеспечивается также через текстовой фонд. Художественные тексты,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

привлекаемые в качестве учебных, в первую очередь, отбираются из произведений писателей и поэтов, которые входят в сокровищницу национальной культуры народов, проживающих на территории Татарстана (Г. Тукая, Ф. Амирхана, Ф. Хусни, А. Еники, М. Сеспеля, М. Карима, К. Абрамова, Г. Айги). Текстовой материал о родном крае, об известных ученых, деятелях культуры и искусства позволяет расширить сведения о культуре, быте, истории народов Поволжья. Данные тексты дают возможность вводить языковые единицы в соответствии с их коммуникативной функцией и обеспечивают получения культурологической информации.

В исследованиях последних лет подчеркивается этнокультурная значимость грамматики, ее теснейшая связь с познанием, ее функция структурирования мысли. Так при изучении морфологии в 5-7 классах и синтаксиса в 8-9 классах обращаемся внимание на специфику грамматического строя русского и татарского языков. Это наличие/отсутствие категории рода и связанные с этим синтаксические различия на уровне словосочетаний, это несходство субъективно/объективных отношений по линии одушевленность/неодушевленность, прямого и косвенного указания на субъект, это сфера определительных конструкции в простых и сложных предложениях, это категория вида глагола и способы ее репрезентации в татарском языке.

Таким образом, осознание и постижение русскими и нерусскими учащимися богатства и своеобразия русского языка в значительной мере проходит в процессе диалога культур и языков. «...Лишь соприкосновение одного языка с другим на почве сравнений, – как одна и та же мысль в разных языках по разному выражена, – естественным образом останавливает нас на средствах выражения и делает человека внимательным к тонким нюансам мысли и чувства». (Щерба Л. В.) А также диалог культур становится средством не только познания русской культуры, но и более глубокого проникновения в свою. Ведь осознание родной языковой картины мира особенно ярко проявляется в сопоставлении с картиной мира другого народа. Л. В.Щерба в свое время писал, что знание неродного языка помогает лучше понять устройство родного языка, посмотреть на родной язык с другой стороны, иными глазами. На фоне встречи культур учащиеся более глубоко осознают то общее, что объединяет эти культуры, глубже чувствуют особенности и своеобразие русского и родного языков.

Но диалог культур в преподавании русского языка строится не только на основе познания особенностей и своеобразия русского языка на фоне его отличий от того или иного языка. «Даже самые разные по своему происхождению и типологии языки, – писал Н. М. Шанский, – кроме своего особого кровного специфического материала, содержат в себе общие явления. «Факты сходства помогают решить одну из важных задач культуроведческого аспекта обучения русскому языку – осознание принадлежности своего народа к мировой семье народов».

Именно такой подход к преподаванию русского языка полностью соответствует тем гуманитарным задачам, которые ставит сегодня перед школой современное общество в воспитание учащихся в условиях регионального этнокультурного пространства.

Литература

1. Быстрова Е.А. Преподавание русского языка в многонациональной школе // Русский язык в школе. – 2007. – №4.
2. Рогова Н. Формирование языковой толерантности // Наука и школа. – 2006 – № 9.
3. Шакирова Л., Андрамонова Н. Диалог культур в учебно-методической литературе // Магариф – 2003. – № 7.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КНР В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Турушева Н. В.
Томский государственный университет

Китай XXI века это не только стремительно развивающаяся экономика, основы которой были заложены реформами Дэн Сяопина, не только политические преобразования, направленные на развитие политического строя социалистической демократии, но и культурное строительство, опирающееся как на конфуцианскую нравственную традицию, так и на новые рыночные условия.

Переход Китая к рыночной экономике во многом определил дальнейшее культурное развитие страны, и обозначил новые проблемы, решение которых требует большого внимания. В современном обществе культура стала рассматриваться не только как инструмент идеологического воздействия, но и как компонент экономического развития, что привело к проблеме разделения идеологического и коммерческого аспектов культуры.

В современном Китае идеологическая роль культуры заключается в пропаганде и популяризации руководящего положения марксизма. В докладе Ху Цзиньтао на 17-м съезде КПК говорится, что необходимо продвигать программу теоретических исследований и строительства в области марксизма, давать более глубокие ответы на наиболее важные вопросы теории и реальной жизни, готовить большой контингент марксистских теоретиков и, прежде всего среднего и молодого поколения. Практически охватывать системой основных ценностей социализма весь процесс народного образования и строительства духовной культуры с тем, чтобы народ мог сознательно к ним тянуться. То есть государственное руководство процессом культурного развития делает упор на идеологическую сторону культуры, рассматривает ее как, орудие пропаганды и распространения теоретической системы социализма с китайской спецификой, орудие для популяризации современного китайского марксизма. Руководство страны призывает широкие круги работников культуры более сознательно и инициативно продвигать культуру по пути широкого развития и бурного процветания, в процессе практики социализма с китайской спецификой заниматься культурным творчеством и давать всему народу возможность пользоваться плодами достижений в области культуры.

Начиная с 1977 года, к идеологической составляющей культуры постепенно добавилась экономическая составляющая. По мере развития рыночных отношений потребительские представления стали предъявлять новые требования к произведениям культуры, в силу действующего закона спроса и предложения, стала происходить коммерциализация культурной сферы. Таким образом, культура начала активно участвовать в экономическом развитии страны. С одной стороны, это играет достаточно позитивную стимулирующую роль, выступая, как общественная необходимость и духовная движущая сила в деле гармоничного развития экономики и всего общества. С другой стороны, с появлением идеи коммерциализации культуры, встал вопрос качества культурной продукции.

Особенно, это проявилось в литературе. После событий «культурной революции», политика которой нанесла огромный урон китайской науке, культуре и просвещению, у писателей наконец-то появилась возможность начать возрождение литературы. Но они обнаружили, что без идейных лозунгов, у них не было ни собственных тем, ни своего языка. Литераторы стали стремительно наверстывать упущенное, начали перенимать опыт своих старших предшественников первой половины прошлого века и достижения иностранных коллег за последние две сотни лет. Индивидуальность освободилась от идеологических ограничений. Литература обратилась к плоти, к желанию, к повседневной жизни, к обнаружению и выражению широкого взгляда на общество, находящееся в процессе перехода к рыночной экономике. Конечно, это было связано и с широкомасштабным

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

переходом Китая к рыночной экономике, но и отражало стремление самой литературы к поиску и расширению тем.

Сегодня само разделение понятий «дело культуры» и «индустрия культуры», показывает, что процесс культурного строительства осуществляется по двум направлениям: государственному и рыночному. Правительство Китая уделяет пристальное внимание делу культуры, и сделало его составной частью фундаментальной программы развития страны, придерживается курса на одновременное развитие материальной и духовной культуры, справедливо считая, что без расцвета и прогресса культуры, без гармоничного развития человека и природы невозможно добиться всестороннего развития и прогресса общества.

Решая вопрос строительства культурной индустрии, государство столкнулось с проблемой расслоения культуры. При интенсивном развитии культурной индустрии за счет частных и иностранных инвестиций в печатные СМИ, издательское дело, радиовещание, киноискусство и телевидение, встал актуальным выбор, на какого потребителя рассчитан тот или иной культурный продукт. Все сильнее набирающий силу средний класс, является основным потребителем качественной культурной продукции, высокие доходы которого позволяют иметь и высокие культурные запросы, но в стране существует довольно большой социальный слой, имеющий низкие доходы, культурные запросы которого также не высоки. Например, рост цен на книги снизил читательский спрос на них, и тем самым замедлил приобщение большого количества простых китайцев к литературе. Массовое производство бытовой электроники, выпуск дешевой, «пиратской» видеопродукции привели к падению посещаемости театров и кинотеатров, билеты в которые стоят не дешево. В продаже появилось и довольно большое количество суррогатов культуры – произведений, приправленных эротикой, насилием, мистикой. Большую роль в этом играет реклама, которая не затрагивает содержания и качества продукта, а привлекает внимание покупателя внешней атрибутикой.

Именно доступность массовой культуры, ее демократичность, относительная дешевизна обусловливает конфликт между массовой и высокой культурой.

Центром культурной жизни среднестатистической китайской семьи на сегодняшний день становится телевизор. Отрасль обрела огромный размах – в 2004 году в КНР действовало 320 телевизионных станций. Выход провинциальных станций через спутники на общенациональное вещание дал потребителям ощущение многообразия и возможности выбора. Более 100 млн. китайцев стали абонентами платного кабельного телевидения, получив доступ к более качественной продукции развлекательному каналу «Стар» (входит в медиаимперию Руперта Мердока), гонконгскому новостному каналу «Феникс», заметно расширяющему информированность телезрителя по сравнению с центральными государственными каналами. В первой половине 1990-х годов на Центральном ТВ появились качественные общественно-политические программы, пользующиеся большой популярностью у зрителей. Например, это утренняя программа «Дунфан шикун» («Восточное время»), посвященная анализу и комментариям на тему реформ. Большой интерес зрителей и недовольство чиновников вызывает вечерняя программа «Цзяодянь фантань» («В центре обсуждения»), построенная на репортажах с мест об острых проблемах, волнующих простых людей [1. С. 411]. С каждым днем на китайском телевидении становится больше разнообразных специализированных каналов: спортивных, музыкальных, научно-популярных, образовательных. Это показатель того, что китайское телевидение имеет мощный потенциал, как по количеству зрителей, так и по качеству программ. С одной стороны, оно обогащает культурную жизнь страны с наибольшим в мире населением, но с другой стороны акцент на увеселительный характер программ, желание насмешить приводит к отходу от социальной ответственности, к искажению моральных устоев, к пропаганде западного образа жизни. Не смотря на то, что государство призывает создавать гармоничную культуру, культивировать цивилизованные нравы, создаваемая культурная продукция, во многом неправильно ориентирована, направлена на распространение нездоровых общественных нравов.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Сегодня СМИ, Интернет, и поп-культура, прочно вошли в жизнь китайцев; за очень короткий период времени обновилось лингвистическое, культурное и медийное окружение. Это стало серьезной угрозой традиционной культуре, сегодня все более заметна ее подмена на культуру потребительскую.

В своей лекции «Китайская культура перед лицом XXI века» бывший министр культуры КНР Сунь Цзячжэн, сетует, что люди, всеми силами стремящиеся развивать экономику, очень часто легко пренебрегают культурным строительством, пренебрегают культурным наследием предков, пренебрегают духовным богатством человеческого общества. Когда же достигается достаток в материальной жизни, то, оглядываясь по сторонам и вспоминая прошлое, трудно удержаться от множества горьких сожалений.

Однако это вовсе не дает основания для вывода об отсутствии всякой перспективы в направлении культурного и духовного развития китайского общества. Наоборот, по мере того, как общество охватывают все новые тревоги, возвращаются традиционные ценности. Родная традиционная культура постепенно адаптируется к современному обществу, опираясь на общенациональную стратегию «возрождения нации с помощью науки и образования» она сохраняет свой национальный характер. Традиционные китайские добродетели: человеколюбие, верность долгу, скромность, почтение к старшим, желание приносить пользу людям, усердие – вот то колоссальное духовное достояние, те духовные узы, которые связывали бесчисленные поколения китайской нации, тот духовный фундамент единства страны и сплоченности народа.

Литература

1. Кузык Б. Н., Титаренко М. Л. Китай // Россия: стратегия развития – 2050. – М.2006.
2. КНР 55 лет: политика, экономика, культура. – М., 2004

КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ АЛЛЮЗИЙ

Цыренова А. Б.
Томский государственный педагогический университет

В последнее десятилетие в лингвистике осуществился переход на антропологическую парадигму исследования, который привел к возникновению новой области гуманитарных исследований, находящейся на стыке языкознания и культурологии – лингвокультурологии. Лингвокультурология развивается как комплексная дисциплина, изучающая связи языка и культуры как целостных систем, в единстве их системных характеристик и функционирования. Сходство признаков, характеризующих культуру и язык, позволяет утверждать об их тесном взаимодействии. Говоря о признаках, следует отметить следующие основные положения:

- Культура и язык – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека и народа.
- Язык и культура существуют в диалоге между собой, поскольку субъект речи и ее адресат - это всегда субъекты культуры.
- Оба феномена имеют индивидуальные или общественные формы существования, субъект культуры и языка – всегда индивид или социум, личность или общество.
- Общая для языка и культуры черта – нормативность.
- Историзм – одно из сущностных свойств языка и культуры (антиномия «динамика» или «статика»).
- Культура – своеобразная историческая память народа. Язык хранит и обогащает коллективную память благодаря кумулятивной (накопительной) функции [1. С. 224-226].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

В изучении проблемы «язык и культура» выделяются несколько подходов. Первый подход, который разрабатывается отечественными философами (С. А. Атановский, Г. А. Брутян, Э. С. Маркарян), исходит из одностороннего воздействия культуры на язык. С изменением действительности меняются культурно-национальные стереотипы и сам язык. Сущность второго подхода заключается в решении вопроса об обратном воздействии языка на культуру, который пока остается открытым и актуальным. На основе понимания языка как духовной силы (В. Гумбольдт, А. А. Потебня) была выдвинута гипотеза лингвистической относительности Сепира-Уорфа, согласно которой каждый народ видит мир сквозь призму родного языка, отражая действительность в «языковой картине мира». Третий подход основан на идее взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры. Язык – составная часть культуры, основной инструмент ее усвоения, это действительность нашего духа. Язык выражает специфические черты национальной ментальности. С другой стороны, «культура включена в язык, так как вся она смоделирована в тексте [2. С. 37, 107].

Понятие текст имеет широкую концептуальную палитру и интерпретируется исследователями по-разному.

Художественный текст – это всегда часть общего культурного наследия общества. Каждый текст опирается на предшествующие и последующие ему тексты, созданные авторами, имеющими свое миропонимание, свою картину или образ мира, «... и в этой своей ипостаси текст несет смысл прошлых и последующих культур, он всегда на грани, он всегда диалогичен, так как всегда направлен к другому...» [3. С. 86].

Любой текст, выходя из-под пера автора, является составной частью всеобщего «культурного текста», то есть корпуса всех когда-либо написанных и изданных текстов, теперь являющихся частью культурного наследия: «всякое письмо есть способ чтения совокупности предшествующих литературных текстов, ... всякий текст вбирает в себя другой текст и является репликой в его сторону» [4. С.102].

Универсальным свойством текста является его интерпретируемость Возможности интерпретации художественного текста практически безграничны: он «принадлежит к наиболее мягким текстам: он может быть подвергнут весьма неопределенному, в принципе неисчислимому количеству интерпретаций» [5. С. 20-21].

Известный постструктуралист Ж. Деррида утверждает, что «мир есть текст». Согласно этому положению, вся человеческая культура рассматривается как единый текст, включенный в бытие, то есть некий единый интертекст. Все создаваемые тексты, в таком случае, с одной стороны, в основе своей имеют единый предтекст (культурный контекст, литературная традиция), а с другой стороны, в свою очередь являются интертекстами, так как становятся явлениями культуры.

Культура – это совокупная память общества, поэтому так неразрывна ее связь с историей, она всегда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека и общества. Культурное наследие в области литературы – это всегда определенное количество, с одной стороны, унаследованных текстов, а с другой – унаследованных символов и образов.

Культурное пространство произведений писателя чрезвычайно многообразно: античность, Библия, мировая классика и т.д. В результате синтеза различных источников осуществляется выход за пределы одного текста; тем самым писатель достигает творческого диалога с культурным наследием прошлого. Каждая эпоха, каждый период в истории литературы, каждое литературное направление и тем более творчество отдельных авторов характеризуются своим отношением к употреблению аллюзий, выбору источников и определению той роли, которая отводится им в художественных произведениях.

Согласно традиционному определению, аллюзия представляет собой ссылку на исторические, литературные, мифологические, религиозные факты. Примечательно, что данное определение уже предполагает культурную маркированность аллюзии. Ведь история, религия, мифология, литература – являются ключевыми компонентами понятия «культура».

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Отсюда, можно сделать вывод, что аллюзия – культурно-детерминированная единица, в семантике которой заложены культурно-ориентированные структуры знаний.

В литературоведении аллюзия изучается как словесный художественный образ, функционирующий в качестве украшения текста. Однако, если рассматривать аллюзию с точки зрения когнитивной лингвистики, её роль состоит в неявном способе передачи информации. Одним из основных условий полного раскрытия аллюзии является её «узнаваемость». Использование аллюзий предполагает, что объект известен и говорящему, и реципиенту и не может затруднить процесс общения. Если аллюзия не несёт никакой информации для реципиента, её употребление теряет смысл. По определению ряда исследователей, аллюзия также может функционировать как средство расширенного переноса свойств и качеств мифологических, библейских, литературных, исторических персонажей и событий на свойства и качества объектов, о которых идет речь в данном высказывании. В таком случае аллюзия не только восстанавливает хорошо известный образ, но и извлекает из него дополнительную информацию [6. С. 192].

Если аллюзия представляет собой ссылку на исторические, литературные, мифологические, религиозные факты, то на этом основании можно выделить следующие основные виды аллюзий: мифологические, библейские, литературные, исторические, сказочные.

Аллюзии, в большинстве своем, соотносятся с фактами, в том или ином плане ставшими значимыми и приобретшими известность у значительного круга людей. Причины, вызывающие подобную популярность, могут быть самыми разнообразными. Для литературной аллюзии, очевидно, имеют немаловажное значение эстетико-художественные достоинства произведения – источника аллюзивного факта, яркая репрезентация художественного смысла-образа, благодаря чему последний приобретает непреходящую ценность. Известность мифологических и библейских фактов зависит от роли, которую религиозно-нравственные установки играют в жизни отдельно взятой лингвокультурной общности. Влиянием на жизнь и мировоззрение людей объясняется известность некоторых исторических лиц и событий. Тем не менее, наблюдения показывают, что знание аллюзивного факта, особенно если он уходит вглубь веков, по объективным причинам в настоящее время носит лимитированный характер, что затрудняет локализацию и декодирование аллюзий в тексте.

В основе восприятия художественного слова лежит диалог писателя с читателем, творческое понимание которого обусловлено его культурой, содержанием его тезауруса, его личностью и окружающей его действительностью. Понять – значит соотнести со своим тезаурусом. Тезаурусом в широком смысле слова называют совокупность накопленных человеком знаний, а в более узком – отражающий эти знания и опыт словарь.

Встречая в тексте различные факты, связанные с той или иной культурой, мы пытаемся их понять, объяснить. Когда же это происходит, тексту придаются совершенно новые оттенки и смысл.

Аллюзивный фонд художественной литературы той или иной нации содержит «свои» и «чужие» аллюзии. Так, например, в английской литературе «своими» будут литературные ссылки на произведения английских писателей, исторические аллюзии, связанные с историей страны и историческими личностями. Немалую долю всего аллюзивного многообразия английской литературы составят «чужие» аллюзии; «чужими» можно назвать, к примеру, ссылки на мифы Греции, сказочные аллюзии на основе сказок братьев Гримм или Шарля Перро.

Некоторые аллюзии, являясь частью определенной национальной концептосферы, могут быть также включены в мировую концептосферу, в мировое культурное наследие благодаря своей известности широкой аудитории. Таким образом, данные аллюзии, будучи узнанными, не только украсят художественное произведение, но и помогут декодировать авторский замысел, идею.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Рассмотрим примеры культурно-маркированных аллюзий в английской и американской литературе.

Вспомним такой сказочный персонаж, как Золушка. Известность сказки Шарля Перро «Золушка» бесспорна. Данное аллюзивное имя является не только частью культуры Франции, но и всей мировой культуры. Необходимо отметить, что в мире существует огромное количество сказок напоминающих «Золушку», которые, в общем содержат ту же идею, но различаются в деталях.

… we were driven home – in a Rolls-Royce – to think it over. Like **Cinderellas** (Fowles. The Magus).

Обращение к аллюзии **like Cinderellas** вызывает мысленный образ красивой, бедной девушки, возвращающейся домой с прекрасного бала в карете. В данном отрывке из произведения «Волхв» Джона Фаулза одна из сестер рассказывает об их встрече с мистером Кончисом. Этот богач предложил хороший гонорар за съемки в собственном фильме, вывозил их «в свет». Сестры, так же как и Золушка, были хороши собой, трудолюбивы, без денег. Театры, оперы, ужины в ресторанах и такая роскошная машина ассоциировалось у девушек с чудом, волшебством, прямо как в сказке о Золушке.

Другой герой сказки Шарля Перро Синяя Борода менее известен по сравнению с Золушкой. И употребление ссылки на этого персонажа в произведении может так и остаться лишь незнакомым словом.

She is a pretty little creature, and will make as soft and gentle a wife as the veriest **Bluebeard** could desire (Hawthorne. The Blithedale Romance).

Синяя Борода – персонаж сказки Перро, который убил шесть жен за непослушание и любопытство. В романе «Счастливый Дол», молодая героиня Присцилла описывается как кроткая, мягкая, послушная девушка, которая пришлась бы по вкусу даже Синей Бороде. Читателям, знакомым с произведением Перро «Синяя Борода», будет ясен смысл употребления этой аллюзии. Что касается аудитории, не слышавшей ранее об этом жестоком человеке, то возможно, придется воспользоваться примечанием к произведению или же словарем аллюзий.

Всем знакомы аллюзивные имена «Ромео и Джульетта». Даже те, кто не читал произведение Уильяма Шекспира, возможно, видели фильмы, основанные на этой пьесе. Данные аллюзии вызывают образ влюбленных. Но в литературе имеются и другие подобные аллюзивные имена, например «Тристан и Изольда», «Данте и Беатриче», «Антоний и Клеопатра», «Дафнис и Хлоя», «Дарби и Джоанна», «Петрарка и Лаура», «Фердинанд и Миранда» и многие другие.

Последняя пара «Фердинанд и Миранда», персонажи пьесы Уильяма Шекспира «Буря», в отличие от своих «со-персонажей» «Ромео и Джульетты», вряд ли широко известны.

If these two were **Ferdinand and Miranda**, Sir Austin was not **Prospero**, and was not present, or their fates might have been different (Meredith. The Ordeal of Richard Feverel).

Suddenly **Miranda**, with an exclamation of anguish … clapped her hands, crying aloud, "My book! my book!" and ran to the bank (ibid.).

Prince Ferdinand was at her side. "What have you lost?" he said (ibid.).

У Шекспира добрый волшебник Просперо, отец Миранды, при помощи магии устроил мнимое кораблекрушение для того, чтобы осуществилась встреча дочери с принцем Фердинандом, и способствовал ее счастливому исходу. В романе Мередита аллюзия Sir Austin was not **Prospero** говорит о том, что сэр Остин, в отличие от Просперо, не мог способствовать любви сына Ричарда (принца Фердинада) и его возлюбленной Люси (Миранды) и, в общем-то, был даже против. Далее в двух следующих примерах мы видим имена «принц Фердинанд» и «Миранда», но данные отрывки вовсе не из пьесы «Буря». Мередит дал своим персонажам имена шекспировских героев при их первой встрече, таким образом, он создает у читателя образ двух молодых людей, которые обязательно влюбятся, но, как и в пьесе, все будет так уж просто.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Аллюзивные имена «Ромео и Джульетта» и «Фердинанд и Миранда» в целом имеют общее значение, но первая пара персонажей более известна и, несомненно будет узнана и декодирована. Данные аллюзии являются с одной стороны «своими» в английской литературе, но, с другой стороны, произведения Уильяма Шекспира можно назвать ценным наследием мировой культуры.

Не менее важная часть мировой культуры – религия. В литературе также можно найти немало примеров религиозных аллюзий. Стоит заметить, что хотя Библия и не является особо популярной книгой для чтения, однако есть религиозные факты.

… Winterborne felt like **a very Cain**, over and above his previous sorrow. How he had sinned against her in not telling her … (Hardy. The Woodlanders).

В данном примере из романа «В краю лесов» Томаса Гарди, мы встречаем аллюзию **a very Cain**. Данный библейский персонаж и тот факт, что Каин убил своего брата Авеля достаточно известны. Имя «каин» стало нарицательным для злобного, завистливого человека, способного на подлости (необязательно на убийство) по отношению к самым близким людям. В следующем отрывке Джайлс Уинтерборн хотел, но не мог жениться на Грейс, поскольку она уже была замужем. Грейс, думая что скоро получит развод и считая себя почти свободной, попросила Джайлса доказать ей свою любовь, поцеловав ее. Джайлс, будучи честным и порядочным человеком от природы, не устоял перед возможностью один-единственный раз обнять ту, которую давно знал и любил, он предал любимого человека, поступил подло и почувствовал себя Каином. Он знал, что новости о разводе плохие и Грейс потеряна для него навсегда, но ничего ей не сказал и поцеловал.

В другом примере из произведения «Дэвид Копперфильд» Чарльза Диккенса, встречается ссылка на библейскую легенду о грандиозном сооружении, Вавилонской башне. Согласно этому преданию, после Всемирного потопа человечество было представлено одним народом, говорившим на одном языке. Люди решили построить башню высотой до небес, чтобы «сделать себе имя». Бог разгневался на тщеславных людей и «смешал» язык людей, из-за чего они перестали понимать друг друга, и не смогли продолжить строительство города и башни и рассеялись по всей земле.

In an office that might have been on the ground-floor of **the Tower of Babel**, it was so massively constructed, we were presented to … (Dickens. David Copperfield).

Аллюзия употреблена автором, чтобы показать величие сооружения упоминаемого в тексте. В данном случае, здание тюрьмы описывается как огромное, внушительного вида здание похожее на Вавилонскую башню.

Выше упомянутые аллюзивные имена, несомненно, будут распознаны читателями, и смысл их употребления автором в данном контексте будет понятен. Однако в следующих двух примерах вероятность распознавания и декодирования аллюзий мала в связи с тем, что данные имена менее известны широкой аудитории.

Mrs. Proudie has the eyes of **Argus** for such offenders. (Trollope. Barchester Towers).

Аргус, прозванный Паноптес, то есть всевидящий – в древнегреческой мифологии многоглазый великан. В вышеприведенном отрывке говорится, что миссис Прауди, также как и Аргус, была всевидящей, ничто не ускользало из ее внимания, и она всегда была в курсе всех событий. Такие персонажи древнегреческой мифологии как, Геракл, Атлант, Прометей и мифы о них известны многим. Аллюзивное имя «Аргус» возможно не так широко известно и для его декодирования потребуется обращение к словарю аллюзий или к мифам Древней Греции.

В следующем примере из того же романа Энтони Троллопа, мы встретим другие малоизвестные персонажи, но не мифические, а литературные.

This **Sidonia**, however, did not take so strong a fancy to him as another of that family once did to a young English nobleman. (ibid.)

Сидония – персонаж романов Дизраэли «Конингсби» и «Танкред». Необыкновенно богатый, благородный, образованный и загадочный человек. Он дает отправляющемуся в Палестину молодому артистократу письмо к иерусалимскому банкиру, в котором просит

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

открыть тому кредит. Однако в «Барчестерских башнях» Этельберту знакомство с богатым, умным молодым человеком, этаким «Сидония», не принесло никакой выгоды.

… continued the bishop, whose courage, like **Bob Acres'**, had oozed out now that he found himself on the ground of battle. (ibid.)

Мистер Прауди был под каблуком у жены, хотя он и был назначен управлять епархией в Барчестере, фактически всем заправляет миссис Прауди, а её муж только формально епископ. Однажды, он решил поступить по своему и захотел сказать об этом супруге, но лишь взглянув на суровое выражение лица миссис Прауди, он поспешно отступает, подобно Бобу Акру. Боб Акр, персонаж комедии Ричарда Шеридана «Соперники», трусливый деревенский помещик, который должен драться на дуэли и всячески старается уклониться от встречи с противником.

Аллюзии, будь то известные или малоизвестные, «свои» или «чужие», несомненно, обогащают, насыщают художественный текст, и дают возможность авторам передать информацию в некой форме, оболочке. Задача читателя почувствовать, распознать в тексте моменты, содержащие аллюзии, раскрыть зашифрованные в них смыслы, для того чтобы в полной мере понять весь авторский замысел произведения. С одной стороны, процесс декодирования очень интересен и увлекателен, но в тоже время он может вызвать трудность, поскольку без базы лингвокультурных знаний восприятие читателем художественного произведения, содержащей аллюзивные имена, оказывается неполным. Соответственно, идея автора останется нераскрытой и, возможно само произведение, его смысл окажутся не совсем понятным, поэтому проблема культурной маркированности текста в случае использования в нем аллюзивной информации должна всесторонне изучаться и все еще остается актуальной темой.

Литература

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996.
2. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию / В.А. Маслова. – М.: Наследие, 1997.
3. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В.С. Библер. – М.: Прогресс, 1991.
4. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Вестник Московского Университета. – Сер. 9 Филология. – 1995. – № 1. – С. 97-124.
5. Мурзин Л.Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991.
6. Петроченко Л.А. К вопросу об ассоциативных основах метафоры / Л. А. Петроченко // Сравнительно-историческое и типологическое изучение языков и культур. Вопросы преподавания иностранных и национальных языков: Сборник статей международной конференции «XXIV Дульзоновские чтения». Томск, 22-26 июня 2005 г / Отв. ред. О. А. Осипова. – Томск: Ветер, 2005. – С. 191-197.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ ВНЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ. ИСТОРИЯ И ТРАДИЦИИ АНГЛИЙСКОГО РАЗГОВОРНОГО КЛУБА

Шостак Г. И., Пичугина А. А.
Томский государственный университет

В последнее время в методике преподавания иностранных языков все чаще обсуждается вопрос подготовки специалистов, умеющих самостоятельно думать, решать различные проблемы профессионального характера, применяя знания из разных областей науки. Во время обучения в ВУЗе формируется прочная основа будущей профессиональной деятельности, поэтому перед преподавателями иностранных языков встает сложная задача развивать у студентов навыки организации собственной учебной деятельности, учить взаимодействовать в коллективе, совершенствовать творческие способности и инициативу. В современной практике преподавания иностранных языков существует методика Cooperative Learning. Эта методика основывается на идее о том, «что студенты работают вместе в процессе обучения и несут ответственность не только за свое обучение, но и за своих членов команды» [1]. В этой совместной деятельности важно подчеркнуть необходимость успешного достижения поставленных целей. Члены команды не ставят перед собой задачу состязаться между собой, а стараются сотрудничать в команде, используя и совершенствуя свой языковой и жизненный опыт. Для развития навыков и умений самостоятельной деятельности студентов мы используем традиции, сложившиеся в Томском государственном университете на примере работы «Английского разговорного клуба» (ESC). Важно заметить, что мы автономную деятельность студентов в клубе обязательно сочетаем с традиционным образованием и рассматриваем ее как продолжение учебного процесса. Под автономностью мы понимаем такую систему обучения, когда каждый участник клуба берет на себя ответственность за поставленные задачи и осознанно выбирает максимально эффективные способы решения им же предложенных задач. Задача преподавателей и руководителей клуба выбирать и советовать средства и способы осуществления студенческих инициатив, учитывать индивидуальные творческие особенности участников клуба и создавать благоприятный психологический микроклимат для успешного сотрудничества.

Практическое воплощение основ этого сотрудничества связано с историей клуба, которому в 2009 году исполняется 50 лет. Традиционно деятельность клуба всегда основывалась на соответствии интересов и потребностей учащихся, связанных с общеучебными задачами развивающего и воспитывающего характера. В последние два десятилетия акцент делается на развитии и совершенствовании способностей студентов вести диалог культур, что предполагает знание культуры стран изучаемого языка и знание собственной культуры, а также знакомство с языковой картиной мира. Мы рассматриваем деятельность ESC как один из способов активизации иноязычной речевой деятельности, которая совершенствует дополнительные творческие возможности и создает условия, дающие студентам максимальную степень свободы в осуществлении их задач и устремлений. Преимуществом такого взаимодействия является возможность корректировать стиль преподавания и общения, разнообразить выбираемые приемы и средства, которые соответствуют ожиданиям студентов.

Главная задача руководителей клуба – развивать и совершенствовать языковые умения студентов, полученные ранее в общеобразовательном процессе. Мы руководствуемся в работе клуба положением о том, что следует опираться на индивидуальные особенности участников клуба, «то есть их жизненный опыт, мировоззрение, интересы, эмоции и чувства, статус личности в коллективе» [2].

В нашем клубе главный принцип – индивидуальная ответственность. Каждый участник имеет шанс стать «звездой» – каждый в своей области: сбор и поиск материала, определяемые темой клуба, адаптация его для определенной речевой деятельности, создание

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

сценариев, распределение ролей, проведение репетиций, создание декораций, костюмов, музыкальное оформление, написание и размещение рекламы на радио, университетском сайте и в студенческих корпусах. Каждый член команды становится «экспертом» в каком-то аспекте в соответствии со своим языковым уровнем и творческим потенциалом. «Эксперты» из разных областей встречаются, чтобы обсудить общие задачи и способы их реализации.

Мысль о создании английского разговорного клуба пришла не сразу. В конце 50-х годов проходили общегородские вечера в Доме ученых, один раз в год на трех языках: английском, немецком и французском. Как правило, попасть на эти вечера было довольно сложно, поэтому их решили проводить в университете, с целью привлечь к участию студентов, аспирантов и преподавателей. Затем от трех языков перешли к одному – английскому и стали собираться чаще. Тема первого заседания клуба – «Нравы и обычаи Англии». В дальнейшем, и по сей день, в клубе проводятся празднования знаменательных дат и юбилеи видных писателей, композиторов, художников Англии и Америки. В разное время в нем принимали участие студенты, преподаватели, аспиранты и ученые. Им помогали в освоении культуры «туманного Альбиона» преподаватели Л. В. Шарловская, А. Я. Цыба, А. В. Банникова, И. И. Травина, Г. И. Шостак – председатель и неизменный руководитель клуба с 1980 года. Благодаря их энтузиазму и творческому огню этот клуб не только вырос и окреп, но и стал известен во всем Томске. Удивительно разнообразен и широк мир заседаний клуба – это литературные вечера, музыка, кино, юмор, празднование юбилеев писателей, поэтов и многое другое. Но особое место всегда занимают тематические клубы. Среди них вспоминаются постановка «Алисы в стране чудес», вечер истории рекламы, погружение в мир художественных текстов Шекспира, празднование 200-летия Америки. Причем актерами, режиссерами и костюмерами выступают сами участники клуба, обычно это студенты университета – филологи, журналисты и студенты ФИЯ.

Даниель Дефо однажды сказал об одном из самых интересных городов Англии: «Люди ездят туда, чтобы совершить одно из самых больших злодейств – убить время». В нашем английском клубе собираются гости и члены клуба, чтобы отдохнуть, принять участие в викторинах, послушать английскую речь, взять интервью у иностранных гостей и почувствовать дружескую и теплую атмосферу клуба. Главная цель клуба – общаться на английском языке, так как «его Величество Общение правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира» [3].

Английский разговорный клуб отмечает свое 50-ти летие. Факультет иностранных языков помог сохранить традиции и историю университетского студенческого клуба и внес много творческого и интересного в его настоящее. Студенты активно участвуют в написании сценариев на английском языке, находят интересные формы проведения заседаний клуба: это могут быть инсценировки по известным произведениям английских писателей, календарные клубы об известных исторических событиях, мюзиклы, костюмированные вечера, дискуссионные встречи, тематические заседания, которые проводятся с помощью носителей языка. Существует давняя традиция включать в сценарии заседания викторины, конкурсы, задания, требующие определенных страноведческих знаний и знаний о мире. Ответы и импровизация на заданные темы награждаются призами. Сувениры и призы часто изготавливаются самими студентами. Студенты создают творческую атмосферу заседаний клуба, приобретают новых друзей и активно участвуют в процессе межкультурной коммуникации.

Одно из заседаний клуба было подготовлено студентами факультета иностранных языков группой 1902, которое было посвящено Дню всех влюбленных. Программа включала в себя выступления участников, а также веселые и познавательные конкурсы для членов и гостей клуба. В самом начале заседания клуба состоялось информативное выступление студентов на тему возникновения праздника. Были представлены различные версии происхождения дня святого Валентина и связанных с ним символов. Затем аудитории было дано задание найти зашифрованные слова в буквенной таблице, а также разгадать тематический кроссворд. Члены и гости клуба проявили большой интерес к конкурсу, правильные ответы были

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

отмечены призами. В самом начале заседания был объявлен конкурс на лучшее определение понятия «любовь». На входе участникам заседания раздавались карточки в виде сердечек, и их задачей было продолжить и закончить фразу «Love is ...». В конце заседания были подведены итоги конкурса и самые оригинальные определения украсили студенческую газету, посвященную дню святого Валентина. Как известно, любой праздник имеет свои национальные особенности в различных странах, и ведущие клуба предложили вопросы об особенностях празднования дня всех влюбленных в Риме, Испании, Швейцарии и Ирландии. Проявив незаурядную эрудицию, участникам заседания удалось ответить на все вопросы конкурса. Следующее задание было ориентировано на определение самой романтической и знаменитой пары планеты. К предложенным вариантам участники клуба добавили еще двадцать пар, которые могли бы претендовать на титул самой романтической пары. Затем были подведены итоги всех конкурсов, заданий и викторин и заседание завершилось награждением победителей. Задачей этого заседания клуба было не только дать новую и интересную информацию об особенностях празднования дня святого Валентина, но и развить такие навыки речевой деятельности как: аудирование (участники сделали доклады), говорение (диалоги, монологи и театральные сценки), чтение (предложены были тексты на выявление смысловых и лексических ошибок) и письмо (романтический диктант).

Главное место в деятельности клуба занимает общение на английском языке. Следует подчеркнуть, что информационная среда, создаваемая при подготовке и проведении заседаний клуба, одинаково интересна для всех участников. Хорошая мотивация создается сложившейся системой отбора и организацией материала, которая осуществляется в совместной деятельности в группах и направлена на решение конкретных задач: познавательных, исследовательских и преобразующих.

На примере традиций, связанных с днем рождения Шекспира, можно показать, как решаются задачи совместной деятельности в клубе, как меняются и развиваются приемы в педагогической практике преподавателей. В 80-е годы прошлого века мы включали в Шекспировские вечера сонеты, сведения о жизни и творчестве Шекспира, иногда – сцены из его произведений, решая в основном познавательные задачи, которые предлагали и реализовывали в основном преподаватели. В 2008 году в апреле студенты посвятили целую неделю Шекспиру и к дню его рождения подготовили большую программу. Вечер «Художественный мир Шекспира» был посвящен 130-летию Томского государственного университета. Участники клуба попытались провести исследование шекспировских характеров, языка произведений и познакомиться с трудами отечественных и зарубежных шекспироведов.

Для более эффективного взаимодействия участники шекспировской недели разделились на две большие группы. Студенты ФИЯ отбирали сонеты для чтения в оригинале и в переводах, адаптировали сцены из «Венецианского купца» сшили костюмы, подготовили декорации и отвечали за проведение репетиций. Студенты факультета журналистики сделали театральный занавес, на котором разместили театральные маски и знаменитые фразы из произведений Шекспира. Фразы разделили на две части и перемешали их, если гости правильно называли целую фразу и угадывали из какого она произведения, им выдавались призы и сувениры. Студенты факультета журналистики сыграли сцену из Отелло и исполнили красивую балладу “What is a youth”, написанную итальянским композитором Нино Рота к фильму Дзеффирелли «Ромео и Джульетта».

Преподаватели факультета иностранных языков вместе с американским центром научной библиотеки организовали просмотр фильмов по произведения Шекспира на английском языке. Викторины включали вопросы о жизни Шекспира: (What was his father’s profession? a) a grocer b) a glover c) a carpenter) и вопросы связанные с пьесами: (How old is Juliet in the tragedy? a)14 b)15 c)13). За правильные ответы и комментарии к ним гости получали оригинальные призы и подарки. В подготовке вечера участвовали сотрудники сектора пропаганды книги в научной библиотеке ТГУ, которые организовали в холле выставку книг Шекспира, на языке оригинала, что позволило гостям познакомиться с редкими изданиями

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

томской шекспирианы. Музей книжных памятников библиотеки представил уникальные графические работы из собрания гравюр – иллюстраций к драматическим произведениям Шекспира. Это было редкая возможность увидеть шедевры лучших художников Англии XVIII века. Участники и гости вечера продемонстрировали хороший английский язык, и все присутствующие актеры и зрители смогли прикоснуться к миру Шекспира, окунуться в атмосферу и дух его шедевров.

Творческое общение в клубе помогло подружиться двум факультетам: ФИЯ и студентам факультета журналистики. Не хотелось надолго расставаться после шекспировского клуба и возникло желание представить мир средневековой Англии с ее мечами и гербами, ведьмами и королями. Театральное представление было задумано в Шервудском лесу и в книжной лавке, где «покупатель» и «продавец» – ведущие вечера – беседовали о героях баллад и сказок. Книги в клубной лавке помогли вспомнить «Завтрак Короля» Милна, балладу Вальтера Скотта «Трубадур», переведенную и прочитанную студентами журналистики, и получить удовольствие от театрализованной студентами ФИЯ баллады Стивенсона «Вересковый мед». Общей задачей было найти интересную информацию об этой балладе, провести исследование об истории ее создания и в результате студенты сделали открытие: произведение написано и стилизовано столь талантливо словно баллада пришла к нам из неведомой дали веков, Стивенсон сделал ее такой настоящей, что в ней отразилась романтическая память о прошлом, и это помогло эмоционально и талантливо представить балладу на английском и русском языках в переводе Маршака. Так произошел диалог двух культур, что дало повод поговорить о традициях художественного перевода в России. Затем на сцене появились весельчаки Шервудского леса из баллады о Робин Гуде, прозвучала нежная мелодия "Green sleeves" – исполненная на скрипке и гитаре, и ведущие представили историю короля Артура, иллюстрированную лучшими художниками и дизайнерами факультета журналистики. Из цветной и блестящей бумаги они создали рыцаря во всем его рыцарском облачении, в мозаичном стиле в человеческий рост, а также нарисовали средневековые замки, ставшие естественной обстановкой для представления. Маленькие яркие фигурки рыцарей раздавали как призы за хорошие знания реалий средневековой жизни, а за знание английской геральдики гости получили главные призы – геральдические символы в рисунках и их объяснение на английском языке. Интересной оказалась информация о национальном гербе, содержащая лексику, отражающую историю, характер и дух британской нации через мифологические образы:

Red lion - Scotland
Yellow harp – Ireland
Three yellow leopards – England
Parts of a coat of arms; chest, mantling, helmet, supporter, shield, motto.

Студенты сами нашли интересные источники из истории геральдики, дающие дополнительную информацию об использовании в гербах мифологических существ: unicorn – depicted as a horse adorned with one helical horn on its brow, according to legend if a unicorn dipped his horn into foul pool, the water became sweet.

Лев и единорог на верху герба занимают прочное, устойчивое положение, символизируя союз Англии и Шотландии, так как они держат и охраняют щит. Однако исторически лев и единорог не всегда были друзьями:

The lion and the unicorn
were fighting for the crown;
The lion beat the unicorn
all round about the town.
Some gave them white bread,
and some gave them brown;
Some gave them plum-cake,
and sent them out of town.
Traditional English nursery rhyme.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Стих был прочитан вслух всеми присутствующими и гости предложили свои переводы.

Вопросы викторины включали задания связанные с реалиями и традициями Британии: What is a Scottish sword dance? (A dance which includes jumping over two crossed swords laid on the ground). Why were knights' coats of arms developed? (to help a knight's followers to recognize him on the battlefield).

Таким образом расширялись страноведческие знания, и усваивалась определенная лексика в ситуативной форме.

Реклама для вечера «Средневековья» была искусно подготовлена журналистами и размещена во всех зданиях университета, на сайте и на радио. Реклама приглашала услышать информацию о рыцарях круглого стола, о героях средневековья, которые встречали гостей у входа, создавая романтическую, интересную атмосферу вечера. В конце зрители увидели шотландские танцы в исполнении студентов факультета журналистики.

Впечатлениями о клубе поделились корреспонденты университетской газеты, написав статью «Хроники Английских королей», представив красочные и динамичные фотографии. Теле радио журналисты подготовили сюжеты о студенческом клубе, новые гости выразили свое удивление и восторг от того, что они увидели и обещали стать участниками клуба.

Большим достоинством английского разговорного клуба является его открытость для любого человека, который хочет включиться в языковое творческое пространство. Здесь он может улучшить свой английский, стать лидером и членом команды, развить способности, которые он не может реализовать в другой учебной среде, применить свой индивидуальный талант, знания, выбрать тему, убедить других, что она может быть интересной для всех. Клуб это гибкая форма для общения, самообучения и коллективного творчества. Важнейшая задача клуба – помочь овладеть языковыми навыками и умениями независимо от уровня владения английским языком, поэтому мы приглашаем и объединяем всех любителей английского языка.

У нас много планов на будущее. Мы планируем провести серию клубов «История великих путешествий и открытий». Первое заседание из этой серии будет посвящено 200-летию со дня рождения Чарльза Дарвина, великого английского ученого и путешественника.

Литература

1. Robert E Slavin, Theory, research and practice. Cooperative learning, the Yohns Hopkins University, 1995. p. 5.
2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М. Просвещение, 2002. – С. 40.
3. Тер-минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Издательство Московского университета, 2004. – С. 11.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

АНГЛИЙСКАЯ КУЛЬТУРА В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ А. АХМАТОВОЙ

Антонюк Т. Г.
Томский институт бизнеса

История изучения творчества А.А. Ахматовой связана, прежде всего, с отечественной традицией, однако границы расширились благодаря восприятию художественного мира русской поэтессы в инонациональном культурном пространстве. Лирика Ахматовой, вобравшая в себя богатства всей мировой культуры, может рассматриваться не только в российском, но и в европейском контексте.

Факт появления имени Ахматовой на страницах английской печати еще при жизни поэтессы свидетельствует об интересе к русской литературе. Прежде всего, это связано с русской эмиграцией в 1920-е годы. Последовательный, постоянный интерес к творчеству Ахматовой со стороны англоязычных переводчиков и литературоведов определился во 2-ой половине XX века. В 1964 году в Италии она получает международную премию поэтов – Этна Таормина, а в 1965 г. – степень почетного доктора оксфордского университета.

Следует отметить, что культура Англии также всегда вызывала у Ахматовой глубокий и устойчивый интерес, о чем свидетельствует её знание английского языка и литературы, её эпиграфы (из Д. Китса, Джойса, Т.С. Элиота), её стихотворение «Лондонцам», написанное 9 августа 1940 года, когда Лондон подвергся бомбежкам. Довольно неожиданно, но, возможно, не без основания И. Бродский, сравнил Ахматову с английской писательницей XIX века Джейн Остен: обе они были оригинальными художницами, поэтами. Петербург столь же близок Ахматовой, как Джейн Остен – английская приусадебная жизнь [Brodsky I, 1983].

Однако её самой большой привязанностью в английской литературе всегда оставался Шекспир. По словам Наталии Роскиной, Шекспир был её любимейшим писателем, Ахматова говорила: «Как глупо прожить жизнь и не прочесть в подлиннике Шекспира» [9]. Маргарита Алигер вспоминала, как обрадовалась Ахматова, когда увидела оксфордское издание Шекспира в оригинале: «Какое счастье! Наконец-то!» [1. С. 149].

На протяжении всей жизни Ахматова обращается к шекспировским мотивам. «Читая Гамлета» – маленький цикл ранней Ахматовой (1909г.). Глубокое знание и тонкое восприятие Шекспира отразилось в ряде стихов сороковых годов. В тоже время поэтесса постоянно сталкивается с проблемой перевода любимого автора. Когда возникла дискуссия о проекте переложения «Гамлета» на совершенно новых началах, Ахматова согласилась стать научным руководителем и комментатором издания, осуществлявшегося под началом И. Ивановского, переводчика английских романтиков [5. С. 296]. Ахматова, тщательно проанализировав переводы М. Лозинского и Б. Пастернака, указала на достоинства одного и другого авторов, при этом отметив все их недостатки.

Особое внимание уделяет Ахматова «Макбетам», в частности образу супруги заглавного героя. Она связывала прообраз леди Макбет с шотландской королевой Марией Стюарт. По словам В. Я. Виленкина, поэтесса экспромтом не раз говорила о малоизвестных исторических предпосылках «Макбета» [4. С. 46]. А. В. Рецептер также свидетельствует о том, что Ахматова в беседах с ним последовательно связывала сцены убийства короля Дункана из «Макбета» с историческими фактами и знаменитой сценой «Мышеловки» в «Гамлете»[8. С. 163-166].

Так же Ахматову всегда волновала проблема авторства пьес, связанных с именем Шекспира. Её интересовало, мог ли все эти произведения написать актер, был ли их автор комедиантом, возможно ли создание столь разных творений одним мастером. Сама она придерживалась – вслед за И. Аксеновым – того мнения, что на все эти вопросы следует дать отрицательные ответы. В её распоряжении были самые различные аргументы

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

общекультурного характера: поэтика, идущая от эвфуистов; гравюра Дрюйшота, воспроизводящая лицо, похожее скорее на маску; стихи современника – Бена Джонсона; облик скульптурного произведения на могиле Шекспира; документы; завещание драматурга. В поисках настоящего автора Ахматова беседовала с литературоведом Т. И. Сильман, со своим биографом П. Лукницким, который записал её слова о том, что «Макбет» и «Гамлет» – произведения одного автора, а «Ромео и Джульетта» – другого. С этой позицией Ахматовой можно спорить, приводя неопровержимые доказательства обратного, но все же стоит отметить как долго и сосредоточенно изучала поэтесса творчество Шекспира.

Ряд эпизодов жизни Ахматовой невольно связал её с Англией и её культурой. Встречу с английским филологом и философом Исайей Берлином в 1945 году Ахматова считала роковой и связывала её последствия со шпиономанией в стране и постановлением о ленинградских журналах. Об этом драматическом эпизоде и об интересе Ахматовой к культуре Англии рассказал сам Берлин в своих воспоминаниях [2. С. 439-450].

В 1954 году произошла другая встреча – с английскими студентами. Оксфордские молодые люди заинтересовались тогда судьбой Ахматовой и Зощенко, но организованное по их просьбе свидание с писателями поставило последних в очень сложное положение. Как вспоминает И. Меттер, «мудрость истерзанной судьбы» подсказала ей ответ на провокационный вопрос о постановлении 1946 г. [7. С. 330]. Далее последовала встреча Ахматовой с английским журналистом в 1960 году, о которой рассказал Виленкин. Все это не могло не отразиться в её творческих поисках. В 1957 году Ахматова составила план своей будущей книги, где было отмечено:

«О Шекспире.

О Макбете.

О Фальстате (находка в Лон<донском> суде).

Найденная мной цитата в Гамлете (Frire Berthold)» [8. С. 163-166].

Но в круг интересов Ахматовой входили не только произведения Шекспира и язык его родины, но и многие последующие деятели английской культуры. Её увлекала живопись Англии (Рейнолдс, Гейнсборо), творчество Байрона и Китса. Поэму «Дон Жуан» Ахматова называла «прекрасной» и полагала, что «наш Онегин», как бабочка, выпорхнул из него!». Берлин вспоминает, как поэтесса читала ему песни «Дон Жуана» Байрона на английском языке. В этой поэме она черпала для себя своеобразную поддержку. К. Чуковский записал в своём дневнике: «А. Ахматова была убеждена, что Байрон оказал сильное влияние на Пушкина и на Лермонтова» [10. С. 246]. Это суждение, как известно, было подтверждено исследованиями В. М. Жирмунского. А. В. Любимова рассказала, как Ахматова прочитала ей по-английски стихотворение Китса «К Рейнольдсу», сразу же переведя его на русский язык [6. С. 425]. Её стихотворение «Посвящение» цикла «Из сожженной тетради» предваряется эпиграфом из поэмы «Изабелла» этого английского поэта-романтика. Блока и Пастернака Ахматова ставила в один ряд с Элиотом и Шелли по значимости. Интересовалась Честертоном, Диккенсом, сдержанно относилась к Голсуорси и Моэму. Зато высоко оценивала Джойса, в частности его роман «Улисс». Как свидетельствовал М.И. Будыко, эту книгу она перечитывала несколько раз, считая, что это произведение оказало громадное влияние на последующую литературу. Любила читать А. Дарелла – «с познавательной целью». Выделяя поэзию И. Бродского, Ахматова находила, что за его стихами стоят «английские поэты-метафизики», слышится старинная камерная музыка» [3. С. 471-499].

Популярность Ахматовой в Англии между тем неизменно росла. Присуждение ей университетскими властями Оксфорда степени доктора honoris causa стало закономерным финалом признания её творчества. По этому случаю Ахматова побывала в Англии, посетила Лондон. Затем была поездка в Оксфорд, где её чествовали в Шелдоновском театре. Одетая в заранее сшитую мантию доктора наук, Ахматова торжественно прошла по улицам старинного английского города. Для получения диплома было необходимо подняться по высокой мраморной лестнице, но ректор сделал исключение и сам спустился к русской поэтессе. Так же Ахматова посетила Стрэдфорд, она побывала в доме, где родился Шекспир

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

и на его могиле в церкви Святой Троицы. В начале своего творческого пути Ахматова лишь обращалась к автору Гамлета, а в завершении смогла посетить родину английского гения.

В Англии, поэтесса узнала, что её давний друг – Борис Анреп – создал мозаику в Лондонской национальной галерее, и среди видных деятелей английской культуры он поместил портрет Ахматовой, который назвал «Состраданием». Следует также отметить и тот факт, что её стихи перекладываются на музыку, английский композитор Джон Тавенер создал музыкальный «Реквием». Так Анна Ахматова стала явлением английской культуры.

Еще при жизни поэтессы её творчество стало предметом изучения англоязычных исследователей. Позднее защищались диссертации, например, С. Драйвером – «Поэзия Анны Ахматовой, 1912-1922 гг» (1967 г.), А. Хейт – «Анна Ахматова: Жизнь и творчество (Интерпретация её поэзии в свете биографического материала)» (1971 г.), М.П. Сэтин – «Ахматова «Шиповник цветет»: исследование творческого метода» (1977 г.), С. Эмерт – «Поздняя лирика Ахматовой» (1983 г.) и др.

Англоязычных исследователей, на наш взгляд, всегда интересовали следующие вопросы: природа патриотизма Ахматовой, причины, по которым поэтесса отвергла возможность «личного спасения», не оставила Россию, как многие другие из ее окружения (Борис Анреп, Ольга Глебова-Судейкина, Саломея Андроникова и др.); что помогло ей выстоять; какова природа ее духовности; на какие литературные традиции опиралась Ахматова. Когда речь заходит о «типе духовности» человека, особенно такого, как Ахматова, обладавшего особой духовной силой, неизбежно возникает вопрос о религиозности. Именно эта проблема стоит в центре книги английской славистики, преподавательницы Ноттингемского университета Венди Росслин «Князь, шут и монашество: религиозная тема в ранней поэзии Анны Ахматовой».

Исследовательница Соня Кетчан, автор книги «Поэзия Анны Ахматовой. Покорение времени и пространства», рассматривает творчество Ахматовой в русле поэтики англо-американского модернизма начала века – в понятных англоязычному читателю категориях эксперимента со временем и пространством. Кетчан исследует, на ее взгляд, три основные взаимосвязанные особенности поэзии Ахматовой: использование мифообраза огня, прием метемпсихоза лирической героини и прием интертекстуальности (аллюзии, подтексты). Поэзия для Ахматовой возникает из глубин обширного литературного и культурного наследия человечества.

Каждое зарубежное исследование дает лишь частичное представление об Ахматовой, но в русле иных духовных и эстетических традиций англоязычные литературоведы раскрывают новые грани поэзии Ахматовой. Именно в последние годы жизни поэтесса приобрела наибольшую популярность как в России, так и за рубежом. Не многим из русских поэтов удалось покорить английского слушателя, как это сделала Ахматова. Они вернули ей ту любовь и уважение, с которыми поэтесса относилась к Англии и английской культуре.

Литература

1. Алигер М. В последний раз – М., – №12. – 1974. – С. 149.
2. Берлин И. Из воспоминаний «Встречи с русскими писателями»// Воспоминания об А.Ахматовой. – М., 1991. – С. 439-450.
3. Будыко М.И. Рассказы Ахматовой// Воспоминания об А.Ахматовой. – М., 1991. – С. 471-499.
4. Виленкин В.Я. Воспоминания с комментариями. – М., 1991. – С. 460.
5. Ивановский Игн. Мастер // Воспоминания об А.Ахматовой. – М., 1991. – С. 296.
6. Любимова А.В. Из дневника // Воспоминания об А.Ахматовой. – М., 1991. – С. 425.
7. Об А.Ахматовой. Стихи, эссе, воспоминания, письма. – Л., 1990. – С. 330.
8. Рецептер В. Прошедший сезон или предлагаемые обстоятельства. – Л., 1989. – С. 163-166.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

9. Роскина Н. Как будто прощаюсь снова // Воспоминания об А.Ахматовой. – М., 1991. – С. 530.

10. Чуковский К.И. Дневник. 1901-1929. – М., 1991. – С. 246.

11. Akhmatova A. // Sel. a transl. by Coffin L.; Introd. by Brodsky I. – N.Y., 1983. – XXXI, 100 p.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Болотнова Н. С.

Томский государственный педагогический университет

В задачи статьи входит освещение методики концептуального анализа, разработанной в коммуникативной стилистике текста – особом направлении функциональной стилистики (см. о нём: [4; 8]).

Под концептуальным анализом текста понимается моделирование репрезентированных в нем концептов и его общей концептуальной структуры. В исследованиях по когнитивной поэтике [11] представлена методика послойного анализа художественных концептов с учетом их типов (концептов с чувственным ядром, концептов-гештальтов, топологических образно-схематических, эмоциональных). В коммуникативной стилистике текста используется методика моделирования текстовых и межтекстовых ассоциативно-смысловых полей концептов и анализируется их взаимосвязь [2, 3,5, 6, 7, 9 и др.]. Такой подход к изучению художественных концептов можно назвать коммуникативно-когнитивным, учитывающим лингвистические и экстралингвистические факторы текстовой деятельности (ср. опору на эксперименты, интроспекцию и объективно представленную лексическую структуру текста).

Данный подход согласуется с признанием в структуре художественного концепта в качестве приоритетного, определяющего его остальные «слои», ассоциативного слоя, а также с тем, что в основе формирования разных сторон концепта лежат различные типы ассоциаций, стимулированных «телом знака»: языковые, референтные, когнитивные [2]. В качестве текстовых ассоциатов и маркеров ассоциаций выступают словные и сверхсловные единицы текста (от словосочетаний – до больших фрагментов текста), т.е. при их выделении учитываются данные текстовой парадигматики и синтагматики. Под текстовым ассоциатом понимается смысловой коррелят к элементу лексической структуры текста, соотносимый с реалиями текстового мира, сознания, а также с другими словами (см.подробнее: [2]).

В качестве примера рассмотрим стихотворение М. Цветаевой «Рас-стояние: версты, мили…» (1924), посвященное Б. Пастернаку: *Рас-стояние: версты, мили.../ Нас рас-ставили, рас–садили, / Чтобы тихо себя вели, / По двум разным концам земли. // Рас-стояние: версты, дали.../ Нас расклеили, распаяли, / В две руки развели, распяв, / И не знали, что это – сплав // Вдохновений и сухожилий.../ Не рассорили – рассорили, / Расслошли.../ Стена да ров. Расселили нас, как орлов – / Заговорщиков: версты, дали.../ Не́ расстроили – растеряли. / По трущобам земных широт / Рассовали нас, как сирот. // Который уж – ну который – март?! / Разбили нас – как колоду карт!*

Текстовые ассоциаты в этом произведении образуют два противопоставленных друг другу ассоциативных поля, актуализирующих два концепта, которые связаны отношениями противопоставления. Речь идет о концептах «насильственное разъединение» и «духовное единство двух близких людей». При этом в большей мере в стихотворении усилено текстовое ассоциативное поле концепта «насильственное разъединение» за счет обилия текстовых ассоциатов, в значении которых имеются соответствующие категориально-лексические, дифференциальные и потенциальные семы, репрезентирующие благодаря актуальному смыслу лексических единиц прямо или косвенно данный концепт.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Словные и сверхсловные элементы текста актуализируют в сознании читателя не только смысл «удаленность» на уровне текстовой синтагматики (*Рас–стояние: версты, мили; Рас–стояние: версты, дали; по двум разным концам земли),* но и смысл «разъединение против воли». Он формируется в сознании читателя благодаря текстовой парадигме, в рамках которой на ассоциативно-смысловой основе связывается ряд глаголов, семантически далёких вне текста, но объединённых в нём на основе общего актуального смысла «разъединение силой»: *рас–ставили, рас–садили, расклеили, распаяли, развели, распяв, рассорили, расселили, растеряли, рассовали, разбили (как колоду карт).*

Использование неопределенно-личных предложений, в которых деятель не назван, и многократного повтора приставок *раз* и *рас* усиливает концепт *«насильственное разъединение».* Тройной вариативный повтор высказываний с намеренной сегментацией слова *расстояние* (*Рас–стояние: версты, мили...; Рас–стояние: версты, дали...; Расселили нас, как орлов – / Заговорщиков: версты, дали...*) многократно актуализирует смысл «удалённость» и повышает общую прагматику смыслового развертывания текста.

В качестве маркёров, дополняющих и усиливающих текстовые ассоциаты художественного концепта «насильственное разъединение», выступают сверхсловные элементы: *Стена да ров* (отражает смысл «искусственная преграда, создающая разъединение»), *По трущобам земных широт* (создает образ огромного расстояния между двумя родственными по духу людьми), *как колоду карт (разбили нас)* (формирует зрительный образ разъединения того, что представляет собой единство).

Второй концепт «духовное единство двух близких людей» (в данном случае лирической героини и адресата), актуализированный в стихотворении, репрезентирован реже, хотя и играет не менее важную роль в отражении художественного содержания текста. В образной актуализации концепта «духовное единство двух близких людей» значимы текстовые ассоциаты: *сплав / Вдохновений и сухожилий; не рассорили; как орлов – Заговорщиков; не расстроили.* Общая концептуальная структура рассмотренного текста, формирующая его эстетический смысл «духовное родство вопреки насильственному разъединению двух близких по духу людей», таким образом, строится на основе противопоставления двух ключевых концептов.

Уточним ряд понятий, значимых для анализа художественных концептов в коммуникативной стилистике текста. В структуру текстового ассоциативно-смыслового поля концепта входят: 1) ключевое слово-номинат концепта и синонимичные ему лексические единицы словного и сверхсловного типов, обычно относящиеся к ядерной части поля (в соответствии с эстетической природой текста среди них могут быть образные перифразы и индивидуально-авторские новообразования); 2) различные репрезентанты (экспликаторы) и маркеры (актуализаторы) концепта (текстовые единицы, прямо или косвенно связанные с анализируемым концептом по каким–либо признакам). Репрезентанты и актуализаторы различаются функционально: первые выражают закодированный в тексте концепт, являясь формой его материализации, вторые (актуализаторы) служат дополнительными маркерами концептов, усиливая его текстовую репрезентацию. При отсутствии слова-номината концепта эти единицы его текстового ассоциативно-смыслового поля могут становиться ядерными. Это характерно для рассмотренного выше стихотворения.

С точки зрения ассоциативного развертывания текста репрезентанты и актуализаторы концепта являются стимулами–элементами лексической структуры текста, рождающими ассоциаты. В случае вербализации в тексте ассоциатов, возникающих в сознании читателя в процессе знакомства с текстом, отмечается «точка контакта» в диалоге автора и адресата.

Поскольку концептуальное пространство текста континуально, текстовые ассоциативно-смысловые поля разных концептов могут связываться между собой по типу включения, пересечения, контраста, дополнения и т.д. на основе определенных направлений ассоциирования. В стихотворении М. Цветаевой «Рас-стояние: версты, мили...» два ключевых концепта связаны отношениями противопоставления, на основе которого формируется гиперконцепт текста, т.е. ментальная структура, отражающая взаимосвязь

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

концептов и концептуальных структур, вербализованных в системе текста, фокусирующая его обобщенный смысл, являющийся результатом интерпретационной деятельности адресата (исследователя). Таким гиперконцептом в стихотворении является «духовное родство вопреки насильственному разъединению двух близких людей».

Иной тип концептуальной структуры текста представлен в произведении А. А. Ахматовой «Песня о песне» (1916): *Она сначала обожжет, / Как ветерок студёный, / А после в сердце упадёт / Одной слезой солёной. // И злому сердцу станет жаль / Чего-то. Грустно будет. // Но эту лёгкую печаль / Оно не позабудет. // Я только сею. Собирать / Придут другие. Что же! / И жниц ликующую рать / Благослови, о Боже! // А чтоб тебя благодарить / Я смела совершенней, / Позволь мне миру подарить / То, что любви нетленней.*

Ключевой концепт «поэтическое творчество» актуализирован названием стихотворения, в котором дважды повторяется слово *песня*. Концепт репрезентирован текстовыми ассоциатами *песня; сею; миру подарить; то, что любви нетленней*, которые стимулируют в сознании читателя смыслы: «стихотворное произведение» (ср. толкование слова *песня* в словаре: «стихотворное или музыкальное произведение для исполнения голосом, голосами» [10. С. 514]), «способность рождать отклик» (благодаря тектовому ассоциату *сею*), «адресованность всем», «вечное».

Гиперконцепт «благотворная сила воздействия поэтического творчества» формируется не только благодаря ранее отмеченной парадигме текстовых ассоциатов, но и на основе ассоциативно-смысловых полей двух других концептов, связанных причинно-следственными отношениями: «воздействие песни (поэтического творчества) на адресата» и «реакция адресата на песню (поэтическое творчество)». Сравним текстовые ассоциаты, репрезентирующие концепт «воздействие песни (поэтического творчества) на адресата»: *обожжет, как ветерок студёный; в сердце упадёт одной слезой солёной*; *собирать (придут другие)*. Ассоциативно-смысловое поле концепта «реакция адресата на песню (поэтическое творчество)» включает текстовые ассоциаты: *станет жаль чего-то; грустно будет; легкую печаль оно не позабудет; жниц ликующая рать.*

Прием противопоставления *(И **злому** сердцу станет **жаль**; **Я** только **сею**. **Собирать** придут **другие**)* и использование аллегории, образно отражающей мысль о силе поэтического слова, способного потрясать душу *(Я только **сею**; **жниц ликующая рать**)* усиливают актуализацию общего эстетического смысла текста и его прагматику.

Концептуальная структура стихотворения, формирующаяся на основе трех концептов, из которых два «воздействие песни (поэтического творчества) на адресата» и «реакция адресата на песню (поэтическое творчество)» связаны отношениями включения с третьим – «поэтическое творчество», рождает гиперконцепт «благотворная сила воздействия поэтического творчества на душу человека».

В целом художественный концепт, вербализованный в тексте, предстаёт как сложная структура различных текстовых ассоциатов, образующих определенные направления ассоциирования, которые отражают многогранность концепта и его динамичный характер.

Например, концепт «поэтическое творчество» в лирике А. А. Ахматовой получает разное смысловое наполнение. В текстах актуализируются разные признаки концепта благодаря текстовым ассоциатам в соответствии с авторской интенцией. Наряду с ранее рассмотренными в стихотворении «Песня о песне» признаками «стихотворное произведение», «способность рождать отклик», «адресованность всем», «вечное», данный концепт может включать другие признаки: «оригинальность средств выражения», «простота чувств», «дар свыше», «необходимость отдавать свой дар другим», «благотворное воздействие на душу читателей», «сомнение», «возможность непонимания адресатом». Эти смысловые признаки концепта репрезентированы в стихотворении «Нам свежесть слов и чувства простоту...»: *Нам свежесть слов и чувства простоту / Терять не то ль, что живописцу – зренье / Или актеру – голос и движенье, / А женщине прекрасной – красоту? // Но не пытайся для себя хранить / Тебе дарованное небесами: / Осуждены – и это знаем*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

сами – Мы расточать, а не копить. // Иди один и исцеляй слепых, / Чтобы узнать в тяжелый час сомненья / Учеников злорадное глумленье / И равнодушие толпы.

В данном случае ассоциативно-смысловое поле концепта «поэтическое творчество» включает разные направления ассоциирования, объединяющие текстовые ассоциаты: *свежесть слов; чувства простоту; не пытайся для себя хранить; дарованное небесами; расточать, а не копить; исцеляй слепых; тяжёлый час сомненья; злорадное глумленье; равнодушие толпы.* Два последних текстовых ассоциата актуализируют признак «возможность непонимания адресатом», остальные признаки репрезентированы хотя и единичными, но ярким текстовыми ассоциатами. Семантические признаки концепта «оригинальность средств выражения», «простота чувств» дополнительно маркированы развернутыми сравнениями в первой строфе стихотворения: *Нам свежесть слов и чувства простоту / Терять **не то ль, что живописцу – зренье / Или актеру – голос и движенье, / А женщине прекрасной – красоту?** //*

Таким образом, возможно моделирование художественного концепта на уровне отдельного текста и дискурса автора. Художественный концепт *в рамках поэтического дискурса автора* представлен межтекстовым ассоциативным полем, включающим разные текстовые ассоциаты, образующие определенные направления ассоциирования и отражающие многогранную сущность концепта. Это наглядно показано на примере концепта *хаос* в одном из проведённых исследований [1].

В целом предложенная методика моделирования концептов на основе различных текстовых ассоциатов и их последующей систематизации как единиц ассоциативно-смыслового поля концепта позволяет раскрыть лингвистический механизм формирования представлений о данном элементе общей концептосферы текста. Концептуальный анализ художественного текста предполагает не только моделирование отдельных концептов, но и исследование их соотношения в рамках общей концептуальной структуры текста, определяющей его смысловое развертывание. *Дискурсивный анализ* художественного концепта в творчестве одного и нескольких писателей преследует иные цели, связанные с выявлением узуальных и индивидуальных особенностей в содержании и структуре концепта, что важно для изучения языковой картины мира автора и его идиостиля.

Литература

1. Болотнов, А.В. Вербализация концепта *хаос* в поэтическом дискурсе серебряного века (на материале творчества М.И. Цветаевой, М.А. Волошина, О.Э. Мандельштама): Автореф. дис. … канд. филол. наук. / А.В. Болотнов. – Томск, 2009. – 25 с.
2. Болотнова, Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте: Монография / Н.С. Болотнова. – Томск, 1994. – 212 с.
3. Болотнова, Н.С. Об изучении ассоциативно-смысловых полей слов в художественном тексте / Н.С. Болотнова // Русистика: Лингвистическая парадигма конца XX века. – СПб., 1998. – С. 242–247.
4. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика художественного текста / Н.С. Болотнова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожиной. – М., 2003. – С. 157–162.
5. Болотнова, Н.С. Методики анализа концептуальной структуры художественного текста / Н.С. Болотнова // Слово – сознание – культура: Сб. науч. тр. / Сост. Л.Г. Золотых. – М., 2006[а]. – С. 309–318.
6. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: Учебное пособие. / Н.С. Болотнова. – 2-е изд., доп. – Томск, 2006[б]. – 631 с.
7. Болотнова, Н.С. Типы концептуальных структур поэтических текстов / Н.С. Болотнова // Художественный текст: Слово. Концепт. Смысл: Материалы VIII Всеросс. науч. сем. (21 апреля 2006 г.). – Томск, 2006[в]. – С.34–40.
8. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: Словарь-тезаурус / Н.С.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Болотнова. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
9. Карпенко, С.М. Ассоциативные связи слова в узусе и поэтическом тексте (на материале творчества Н.С. Гумилева): Автореф. дис. … канд. филол. наук. / С.М. Карпенко. – Томск 2000. – 26 с.
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд – М., 1999. – 944 с.
11. Тарасова, И. А. Идиостиль Георгия Иванова: когнитивный аспект: Монография. / И.А Тарасова. – Саратов, 2003. – 280 с.

«ВЕСТНИК ЕВРОПЫ» И ЕГО РОЛЬ В ВОСПРИЯТИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В. СКОТТА В РОСИИ

Дубенко М. В.
Томский государственный университет

Как известно, В. Скотт начал свой творческий путь не в качестве создателя новаторских исторических романов, а как поэт-балладник. Впоследствии увлечение балладами переросло в попытки создания крупных романтических поэм, которые имели огромную популярность в Европе. Слава о В. Скотте очень скоро дошла до России, и сведения о «шотландском чародее», а после и переводы его произведений, стали регулярно появляться на страницах российских периодических изданий.

Особую роль в популяризации творчества В. Скотта в России сыграл журнал «Вестник Европы». В силу своей авторитетности, которой немало поспособствовали талантливые издатели «Вестника Европы», среди которых были основатель журнала Н. М. Карамзин, П. П. Сумароков, В. А. Жуковский и др., журнал во многом формировал особенности восприятия творчества того или иного европейского автора у российских читателей. В этом случае В. Скотт не является исключением. Рецепция его творчества в России 10-20х гг. XIX в. во многом обуславливалась журналом «Вестник Европы», так что исследование критических отзывов о поэзии В. Скотта в выпусках «Вестника Европы» разных лет позволяет показать особенности восприятия поэтического творчества В. Скотта в российском обществе.

Прежде всего, «Вестник Европы» стал первым изданием, упомянувшим о В. Скотте в российской печати. Задолго до появления русскоязычных переводов из В. Скотта, «Вестник Европы» написал о нем, как о величайшем литераторе своего времени: «Из всех Английских поэтов ныне живущих, публика наиболее любит Вильяма Скотта. Одной стихотворной повести его, которая называется «The lay of the last minstrel», в шесть лет разошлось 25, 000, а другой повести же «Marmion» с 1808 г. распродано 17,000 экземпляров. Каждое новое произведение Скотта приводит в деятельность композиторов, граверов, критиков и сатириков» [1. Т. 16. С. 308].

Несмотря на то, что издатель (возможно, М. Т. Каченовский) допустил ошибку при расшифровке инициалов В. Скотта, заметка, тем не менее, несла очень важную информацию для российского читателя. Показательно, что В. Скотт здесь фигурирует именно как поэт. В контексте восприятия Вальтер-Скоттовского творчества в России, где до 1820 г. не выйдет ни одного перевода В. Скотта, это определение особенно важно. «Вестник Европы», т.о., как бы фиксирует поэтическую стадию литературного развития В. Скотта в сознании русских читателей. Для многих из них эта привязка будет неосознанной, так как в отсутствии русскоязычных переводов широкая публика будет мало знакома с В. Скоттом, чего нельзя сказать о литераторах, весьма заинтересованных в творчестве великого шотландца, для которых эта небольшая заметка о самом лучшем английском поэте имела гораздо большую

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

значимость и заставляла непосредственно обратиться к поэтическому творчеству В. Скотта, актуализируя проблему отсутствия качественных переводов на русский язык.

В 1818 г., когда В. Скотт практически полностью отходит от поэтического творчества и посвящает себя написанию исторических романов, «Вестник Европы» замечает: «Вальтер Скотт известен как великий поэт, который на крыльях вдохновения возносится превыше облаков, всегда ищет великой цели, и не заботится о милых, кротких Грациях» [2. Т. 9. С. 44]. Поэтические сочинения В. Скотта получают самую высокую оценку автора заметки: «После издания двух превосходных его творений, «Последнего трубадура» и «Мармиона», которые не оставляют почти желать ничего лучшего в этом роде, скоро появилась в свет его «Морская женщина», и очаровала отечественников. «Владетель островов» сего же поэта не имеет для многих равной занимательности, но также есть произведение, достойное его таланта» [2. Т. 9. С. 44]. Подобные восторженные и несколько поверхностные отзывы, основанные лишь на факте огромной популярности поэм В. Скотта в Европе, будут впоследствии появляться и в других российских журналах, способствуя мифологизации образа В. Скотта среди читателей. В отсутствии русскоязычных переводов Вальтер-Скоттовскй поэзии, а значит и самостоятельных критических отзывов, лирика В. Скотта воспринимается как нечто заведомо непревзойденное. Все в том же 9 номере «Вестника Европы» за 1818 г., В. Скотт признан неподражаемым мастером «поэзии описательной». Единственное, чего критик желает автору – «несколько более отделки, чтобы иметь право назвать его северным Ариостом» [2. Т. 9. С. 42].

Несмотря на некоторую вторичность по отношению к романному творчеству, поэтическое наследие знаменитого шотландца, представляет немалый интерес для российской аудитории. В 20е гг. XIX в. на страницах «Вестника Европы» периодически будут появляться статьи, посвященные лирике писателя. В 9 номере журнала за 1822 г. в заметке обзорного характера помимо поэм В. Скотта, говорится также о его балладном творчестве («он сочинил множество мелких стихотворений, с жадностью читаемых в Англии» [3. Т. 9-10. С. 89]), а также о его первом поэтическом опыте – переводе Бюргеровой «Леноры».

В 15 номере «Вестника Европы» за 1823 г. делается попытка более детально охарактеризовать Вальтер-Скоттовское поэтическое творчество, что отличает эту заметку от подобных ей. Во-первых, здесь подтверждается и разворачивается тезис об описательном характере Вальтер-Скоттовской поэзии, приводимый «Вестником» в 1818 г.: «Вальтер Скотт по всей справедливости прозван поэтом баталий. Описания его столь живы, что читатель, увлекаемый восторгом, бросается в ряды воинов разъяренных, в самый пыл сражения… Бард Каледонский иногда пирует с баронами в их готических замках, но он же часто любит наблюдать и описывать свистящие зимние вьюги, которые несутся по морозным обнаженным равнинам и углубляются в дубравы горного ската. Охотно изображает он картины весны прекрасной, умеет радоваться приятностям лета, богатствам осени, и, наконец, предаваться тихой задумчивости при падении пожелтевших листьев» [4. Т. 15. С. 181].

Во-вторых, автор заметки уделяет внимание рецепции поэзии В. Скотта за рубежом и ссылается на пристрастные отзывы западных критиков, незаслуженно умаляющих достоинства поэм В. Скотта. Игнорирование негативных отзывов о поэмах В. Скотта во многом является следствием мифологизации образа писателя в российской периодике, чему немало поспособствовал «Вестник Европы»: «Хотя мнение публики громко говорило в пользу сих сочинений, достоинство их однако ж тем не менее подвергаемо было строгим испытаниям в Англии, где критика, равно как и во Франции, чаще говорит языком пристрастия нежели истины…» [4. Т. 15. С. 186].

Помимо создания мифологизированного образа В. Скотта-поэта, журнал «Вестник Европы» определенным образом формировал предпочтения читателей, по-своему расставляя приоритеты среди Вальтер-Скоттовских поэм. Так, современные исследователи среди всех поэм великого шотландца особо выделяют «Мармион» и «Деву озера», признавая их лучшими в своем роде. По мнению редактора «Вестника Европы», М. Т. Каченовского,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

лучшей поэмой В. Скотта является «The lay of the last minstrel» о чем он и сообщает читателю в предисловии к собственному переводу этой поэмы в 9 и 10 номере журнала за 1822 г.: «Сия поэма принята на твердой земле Европы со всеобщим восторгом: ее хвалили более всех других стихотворений сего знаменитого писателя» [3. Т. 9. С. 88].

Т.о. в контексте изучения рецепции поэтического творчества В. Скотта в России роль «Вестника Европы» выглядит следующим образом: прежде всего, журнал выполнил важную пропагандистскую функцию, познакомив русского читателя с В. Скоттом-поэтом, и инициировал последующее обращение к его поэтическому творчеству. На протяжении всего десятилетия 20х гг. XIX в. «Вестник Европы» поддерживал интерес публики к Вальтер-Скоттовской поэзии, периодически публикуя тематические заметки, включающие в себя как обзорный материал о балладах и поэмах великого писателя, так и попытки охарактеризовать особенности лирики В. Скотта и определить ее место в контексте мировой и отечественной литературы. Это было особенно важно, так как к моменту выхода первых русскоязычных переводов, В. Скотт практически полностью отошел от поэтических опытов и стал восприниматься исключительно как писатель-романист. «Вестник Европы» сыграл немалую роль и в процессе мифологизации образа В. Скотта среди российских читателей, среди которых были и переводчики Вальтер-Скоттовских произведений на русский язык, которые оказали самое непосредственное влияние на рецепцию поэтического творчества великого шотландца в России.

Литература

1. Вестник Европы. – М., 1811. – №16. – С. 308.
2. Вестник Европы. – М., 1818. – №9. – С. 42-44.
3. Вестник Европы. – М., 1822. – №9-10. – С. 88-90.
4. Вестник Европы. – М., 1823. – №15. – С. 177-193.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Исследование российской периодики XIX в. на предмет восприятия российской общественностью поэтического творчества В.Скотта»), проект № 09-04-95598м/Мл.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ В ПЕСНЕ THE BEATLES "I AM THE WALRUS"

Жиляков А. С.
Томский государственный университет

Песня «Я – Морж», включенная в альбом Битлз «Волшебное таинственное путешествие», который вышел в 1967 году, по своей структуре, в которой прослеживается тесная связь поэтического текста и музыкального сопровождения, представляет собой сложную и неоднозначную систему слов, символов, тропов. Они композиционно выражены через авторскую концепцию содержания и формы.

И хотя авторские права на эту песню целиком принадлежат Джону Леннону и Полу Маккартни, исследователи и музыкальные критики сходятся во мнении о том, что текст целиком принадлежит перу Леннона (это доказывают интервью, неоднократно бравшиеся у Леннона).

Прежде всего, исследователи творчества Битлз указывают на то, что само название песни «Я – Морж» имеет отношение к Моржу из стихотворения Льюиса Кэрролла «Морж и Плотник» («The Walrus and the Carpenter») из книги Through the Looking-Glass. Таким

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

образом, в идее композиционного построения песни лежит известный, классический английский сюжет Кэрролла, который посредством переноса смысла рассказа в поэтический мир Леннона приобретает фантастический, аллегорический и философский смысл, а в контексте всего альбома «Волшебное таинственное путешествие» – также сюрреалистический аспект творчества музыкантов.

«Я – Морж» в ряду других песен из этого альбома, таких как «Земляничные поляны навсегда» («Strawberry Fields Forever») и «Дурак на Холме» («The Fool On The Hill»), занимает определенное место не только в рамках логической последовательности («Я – Морж» помещена ровно в центре альбома), но и по смыслу определяет доминантный характер повествования, символизируя само волшебное таинственное путешествие. Смысл обращения Леннона к книге Льюиса Кэрролла видится в заимствовании музыкантом идеи погружения Алисы в фантастический мир и путешествия в нем. Более пристальный взгляд на структуру песни «Я – Морж», а также целостный анализ поэтического текста, особенно авангардных приемов музыкального сопровождения, позволяют рассматривать «Я – Морж» как отдельное произведение со своими законами развития, динамикой, особенностями хронотопа и концептуальной системой опорных точек поэтического и музыкального повествования.

«Я – Морж» имеет четкую композиционную последовательность в музыкальном и поэтическом повествовании – увертюра (Intro, вступление), рассказ (лирический текст), отступление (дополнение) и завершение (Outro), осложненное текстовым монтажом. Кроме того, структура песни вмещает в себя вокальные партии, исполненные чужыми голосами (не голосом автора).

В музыкальном плане «Я – Морж» представляет собой сложный коллаж из симфонической музыки, традиционного для 60-х годов бита и радиошумов, наложенных на музыкальный ряд, которые представляют собой новаторский прием Битлз, освоение ими постмодернистского ощущения реальности. Здесь же нужно отметить, что в целом песня «Я – Морж», осложненная поэтическим и музыкальным синтезом, как знаком манифестации мифотворчества, стала знаковым событием для всего прогрессивного движения 60-х.

Увертюра песни начинается одновременно с симфонического вступления и с бита, ее настроение тревожное, сдержанное и волнительное, эта же тональность звучит сквозь все произведение, за исключением небольшого отступления во второй части песни. Поэтическое вступление, следующее за ним, может быть рассмотрено отдельно от всего текста. Оно представляет собой концептуально завершенный цикл в рамках одной строки, и является не только композиционно значимым, но и смыслообразующим звеном в расшифровке абсурдного, на первый взгляд, мира Леннона. Текст первой строки звучит как: *"I am he as you are he as you are me and we are all together"* («Я как он, он как ты, вы все как он, похожи на меня, И все мы вместе»). Ритмический ход и ударение слогов четко определено слабой долей такта, и в последующем все первые строки куплетов точно повторяют этот заданный ритм. В комментариях к песне указывается, что «некоторые полагали, что первая строчка … является пародией на первую строчку народной песни "Marching to Pretoria": *"I'm with you and you're with me and we are all together"* [1. С. 2].

Фонетический рисунок произнесения этой фразы, ее ритмическая заданность имеют глубокий композиционный смысл, и могут быть расшифрованы как начало танца, движения, хоровода. Одновременно строка содержит хронотоп времени-пространства, в котором существует это движение по кругу, движущийся танец, мелодия. Первая строка раскрывает хронотоп через его карнавальный смысл, фантасмагорию, празднование, где все участники похожи друг на друга, это актеры в масках, чья роль – лишь осуществлять танец, разыгрывать мистерию, дать начало чередованию образов, которые будут включены в последующий текст.

Другой аспект этой фразы заключен в концепции Р. Гэри Паттерсона, изложенной в его книге «Пол Маккартни: история жертвоприношения». Согласно этой концепции Битлз на всем пути их творчества сопровождают образы и знаки смерти. В комментарии к альбому

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

«Волшебное таинственное путешествие» он пишет: «Битлз» одеты в костюмы животных, среди которых – черный морж, который якобы в скандинавских странах считается символом смерти <...> Широкое распространение среди фанатов приобрел слух, что «морж» (walrus) по-гречески означает «труп». Таким образом, песня I Am The Walrus («Я – Морж») подразумевает «я – труп» [4. С. 63].

Этот сюжет рождает иную интерпретацию хоровода, заданного первой строкой песни – теперь это ритуальная пляска, куда, помимо его желания, включен и «герой праздника». В этом случае центральное место в танце сохраняется за Моржом, однако, меняется его роль шутника на роль «трупа», что в целом созвучно тревожной доминанте музыкального сопровождения. Перенесенный в песню Леннона сюжет о «трупе» придает тексту песни элемент театрализации, театрального действия.

В этом смысле Леннон предлагает вниманию уже не просто хоровод с набором звучащих фраз, но более сложную по структуре мистификацию, ощущение от фантастической оргии в звучащей сцене.

В разгадке тайны первой строки участвует и Морж Кэрролла. Так, Кэрроловский Шалтай-Болтай на недоверчивый вопрос Алисы: «Разве имя должно что-нибудь значить?», фыркнув, отвечает: «Конечно, должно!» [3. С. 18]. Некоторая бессмысленность первой строки песни наводит мысль о сопоставлении с «бессмысленными» стихами Кэрролла, которые на самом деле – игра слов. Таким образом, Леннон предлагает в первой строчке слушателю игру, определяя игровой мотив всего последующего текста.

Если Алиса Кэрролла, попадая в по ту сторону зеркала, встречает вымышленных героев книги, рождающих у читателя цепи размышлений и ассоциаций (Белый Кролик, Гусеница, Мартовский Заяц и др.), то в песне Леннона слушатель, погружаясь в «Волшебное таинственное путешествие», в художественную реальность, ограниченную текстом «Я – Морж», встречает иных героев – незаметных людей и, наоборот, известных личностей и персонажей 60-х. Так, в песне фигурируют обычный полисмен, Hare Krishna (Харе Кришна), Ален Гинсберг, в частности, упоминание о “Elementary penguin”, Освальд, герой «Короля Лир» Шекспира, озвучивающий свой монолог, Семолина Пилчард, карабкающаяся на Эйфелеву башню, упоминается Эдгар Алан По, и наконец, Человек-Яйцо или Шалтай-Болтай.

Анализ поэтического текста, представляющего собой набор образов без видимой связи между собой, цементирует строка, превращенная в припев, и повторяющаяся раз от разу: *«Я – человек-яйцо, Они – люди-в-яйцах, Я – Морж»* (перевод А. Жиляков).

Сами по себе эти строки также представляют собой игру слов, однако в дополнении к общей фрагментарности образов в тексте, рождают усиливающий эффект слышимого абсурда. Кроме того, слова *«Я – Человек-Яйцо»* символически означают многовариантность интерпретации и превращают поэтическую оболочку текста в культурный парадокс, художественный текст с многослойной конструкцией.

Паттерсон указывает на связь сюжетной линии Финнегана с Человеком-Яйцом: «(Тим Финнеган) является символом Финна Маккола, возглавлявшего в течении двухсот лет отряды ирландских воинов-героев и бывшего самым знаменитым из древних дублинских великанов. Финн является архетипом всех героев: Тора, Прометея, Осириса, Христа и Будды, благодаря чьей жизни и чьему вдохновению живет род людской. В песне «Я – Морж» Джон Леннон еще не раз возвращается к теме Шалтая-Болтая, заявляя, что «Битлз» – «люди-яйца» (eggmen). Во многих мифологиях само мироздание имеет форму «космического яйца». Яйцо символизирует потенциальность, семя творения, мистерию жизни. <...> Может быть, образ «человека-яйца» означает космическое перерождение сущности битлов и эволюцию духа к идеальному состоянию мудрости и любви?» [4. С. 82].

Приведенный отрывок дает право считать интерпретацию строки *«I am the eggman, they are the eggmen»* ключом к композиционному, строгому соответствию в песне содержания и формы, и к идее объединения разрозненных кусков в цельный текст. Так, путем синтеза абсурд приходит в гармоническое состояние с точки зрения «человека-яйца». Верховное и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

центральное место Яйца в рефрене песни «объясняет» множественность отдельных образов и их форм внутри текста, их кажущуюся «несвязанность». На самом деле, Яйцо определяет гармоническое внутреннее и внешнее единство формы и содержания, моделируя при этом всю вселенную внутри текста, а также определенный, возможно интуитивный, порядок и набор фраз. Подобная модель, предложенная Ленноном для презентации абсурдного текста, является, практически, универсальной и свидетельствует о продуманной концепции произведения, явной принадлежности песен Битлз к искусству модерна и постмодерна.

Таким образом, центральный образ-символ Человека-Яйца, стоящий наравне с образом Моржа, определяет их синонимичную близость, философский и религиозный смыслы, вкладываемые в них автором.

Также следует уделить внимание еще одному образу, *stupid bloody Tuesday* («тупой кровавый Вторник»). Возможно, Леннон указал на печальную дату американской истории – Кровавый вторник 2 ноября 1943 года, когда ВВС США потерпели сокрушительное поражение от Японии, понеся большое количество жертв. В контексте песни возможно осмысление остальных персонажей текста как жертв войны, бойни, в которой они участвуют помимо своей воли. И это еще один мотив произведения, имеющий уже явный остросоциальный и политический аспекты. Не случайно, впоследствии Джон Леннон стал личностью, возглавившей массовое гражданское движение за мир и свободу. Кроме того, образ *stupid bloody Tuesday* структурно проявляет свойство параллелизма, поскольку в этом же 1967 году вышла песня Роллинг Стоунз «Ruby Tuesday». Два этих образа фонетически и семантически дополняют и замещают друг друга.

Еще одно наблюдение в ходе анализа песни «Я – Морж» касается особенностей ее хронотопа, а именно ландшафтного хронотопа, основывающегося на различных гранях городской реальности и английского сада, присутствующих в тексте как противоположные полюса. Тем не менее, они имеют единую философскую точку схождения, точку «сборки» текста.

Внешнее пространство песни происходит в обычной городской среде, возможно, в близком пригороде, что не отменяет, впрочем, отстраненного положения лирического героя, вне городского универсума, с которым сопряжены его будущие переживания – он «сидит на куче попкорна, в ожидании фургона, чтобы отправиться, в корпоративной футболке». Далее следуют штрихи-образы, обнажающие чувства героя, в основном негативные – отрешенность, ощущение пустоты, позывы рвоты: *«Мистер городской полицейский сидит на корточках, Милый маленький коп ввязывается в разборки», «смотри, как убегают свиньи из-под дула автомата», «желтый гной горчицей вытекает из глаза мертвой собаки», «крабовые консервы», «Эксперт, отравленный среди задыхающихся курильщиков».* Во второй части песни упоминание произведений Гинзбурга, Питчард, Эдгара Аллана По расширяет внешнее пространство хронотопа до мировых границ, подразумевая, что подобная картина наблюдается автором во всех сферах культуры и вызывает подобные ощущения.

Однако, несмотря на гнетущую внешнюю реальность, в песне имеется собственное внутреннее пространство героя, где он, оставшись наедине с собой, может ощутить покой. В музыкальном плане эта пауза выражена затиханием музыки, растянутым оркестровым звучанием. Внутри этой паузы ландшафт меняется – хронотоп повествования из сиюминутного городского бытия, философски сопряженного с бессмыслицей и ужасом, становится нарочито классическим, привычным для британского уха – слушатель вдруг оказывается в прекрасном английском саду, у которого есть свои традиции и устои, несмотря на ежеминутное изменение и динамику событий. Однако, вопреки ожиданиям слушателя, Леннон максимально использует в возникшей паузе острую сатиру и насмешку, выворачивая наизнанку эту мнимую внутреннюю свободу одной ехидной репликой: *«Сидя в Английском саду, В ожидании солнца, - Если не будет восхода, ты получишь свой загар, Стоя под Английским проливным дождем»* (перевод А. Жиляков).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Таким образом, ландшафтный хронотоп в песне представлен городом и английским садом. Философски и город, и сад в песне представляют собой один пластический концепт, не дающий ответа слушателю, но предлагающий вымышленное спасение для героя. Оборачиваясь изнанкой города, сад теряет свою традиционную эстетическую нагрузку места, где царят красота и уют. Извечный спор об истине, длящийся бесконечность, имеет для Леннона вероятный философский исход в конце путешествия героя, поэтому в финал песни Битлз включают отрывок из пьесы Шекспира, наложенный на затихающую мелодию.

Одной из особенностей песни «Я – Морж» являются странные слова *«Гу-гу-гу-джуб» («Goo goo g'job»)*. По мнению Паттерсона, они считаются заимствованными из «Поминок по Финнегану» Джойса. Кроме того, это якобы последние слова, которые произнес «человек-яйцо» Шалтай-Болтай перед своим знаменитым падением. В любом случае, этот абсурдистский прием Леннона добавил таинственности и чувство нераскрытой тайны в «волшебное путешествие».

Характерной чертой творчества Леннона являлось погружение в свои экзистенциальные ощущения. Отраженный в тексте экзистенциальный опыт представляет собой повторяемую фразу *«Я плачу» («I'm crying»)*. Именно детский плач, озвученный и вплетенный в семантику песенного повествования, означает конечный смысл экзистенциального противоборства личности и социума, а также разрушающую саморефлексию героя, рожденную чувством непостижимости жестокого мира. Леннон подчеркивает отчаяние героя строкой: *«Смотри – они улыбаются, как свиньи в небе, Смотри, как они ехидны – Я рыдаю»* (перевод А. Жиляков). Драматизм ситуации усиливается присутствием шута (актера) и его безликой усмешки, издевки, подчеркнутой вставленными в запись голосами: *«Не думай, что шут смеется над тобой (хо-хо-хо-хи-хи-хи-ха-ха)»* (перевод А. Жиляков). Таким образом, Морж представляется уже не абстрактным символом, но реальным, страдающим человеком, помещенным в мир-театр, отображенный художественными и музыкальными средствами.

В одном из интервью Леннон признался: «Тогда мне было неясно, что Льюис Кэрролл комментировал капиталистическую и социальную систему. Я не осознал и частицы того, что он действительно подразумевал, как это делают люди с работами Beatles. Позже, я пересмотрел это и понял, что морж был плохой парень в истории, а плотник был хороший парень. Я думал: «О, чёрт, я выбрал неправильного парня». Я должен был сказать: «I am the carpenter» («я — плотник»). Но это не было бы то же самое, не так ли? [Поёт] «I am the carpenter...» [1. С. 2].

Данный отрывок из интервью Леннона перефразирует диалог Алисы и Траляля после стиха «Морж и Плотник»: « – Мне больше нравится Морж, – сказала Алиса. – Ему по крайней мере было хоть капельку жалко бедных устриц. – Но съел он больше, чем Плотник, – возразил Траляля. <...> – Это нечестно! – вскричала Алиса. – Тогда мне больше нравится Плотник – если он съел меньше, чем Морж!» [3. С. 54].

Во-вторых, Леннон демонстрирует скрытую усмешку «I am the carpenter...», поскольку в контексте Библии Христос упоминается «плотником».

Таким образом, хронотоп повествования вместе с философским, экзистенциальным концептом лирического героя создают причудливую реальность, граничащую с фантастическим вымыслом «волшебного путешествия», куда и попадает Алиса вместо сказочного и, в общем, безобидного Зазеркалья.

Собственная эстетическая позиция Леннона по отношению к этой песне зафиксирована в антологиях Битлз и соответствует насмешливому тону, к которому Леннон часто прибегал при общении с журналистами и публикой. Этот тон был своего рода аксессуаром, атрибутом рок-бит движения, нарочито запутывающего публику. Так, известно, что Леннон получил письмо от ученика Школы Грамматики Quarry Bank, которую он посещал. Автор упомянул, что учитель английского заставлял его класс анализировать стихи Beatles (Леннон написал ответ, датированный 1 сентября 1967, который был продан с лондонского аукциона Кристи в 1992 году). Леннона забавляло, что преподаватель уделял так много внимания пониманию лирики Beatles, и Леннон написал настолько запутывающий стих, насколько мог. Встретив

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

своего друга и прежнего члена Quarrymen, Питера Шоттона, Леннон спросил про стишок, который они пели детьми на детской площадке. Шоттон вспомнил: «Yellow matter custard, green slop pie, All mixed together with a dead dog's eye, Slap it on a butty, ten foot thick, Then wash it all down with a cup of cold sick». Леннон позаимствовал пару слов, добавил три незаконченных идеи, и результатом был «I Am the Walrus» [1. С. 3] .

И, наконец, композицию произведения завершает кода (финал), которая усилена оркестровым звучанием, что подчеркивает важность и смысловую нагрузку финала не только при музыкальном прочтении, но и указывает на многовариантность прочтения всего предыдущего текста. И это несмотря на то, что кода оставляет больше вопросов, чем ответов. В общем звучании коды угадывается – 1) диалог голоса и оркестра 2) музыкальных инструментов, их тональности и тембра со вставленными шумами и репликами из пьесы Шекспира «Король Лир». Оба этих фактора рождают полифонию, многоголосие смыслов и партитуру хора.

Необычный монолог, смикшированный в конце песни – несколько строчек Короля Лир Шекспира (Акт IV, Сцена VI), которые были добавлены к песне, напрямую от радио, получающего радиопередачу пьесы на Би-би-си, Home Service (или возможно третью программу Би-би-си). Большая часть слышимого диалога, постепенно затухающая – смертельная сцена героя Освальда (включая слова: «О несвоевременная смерть! Смерть!»); это – только одна дополнительная часть в городской легенде о смерти Пола Маккартни. По этому поводу Паттерсон отмечает: «Возможно, самой потрясающей частью песни «Я – Морж» являются странные слова, которые звучат во время долгой затихающей концовки. Смешанные голоса, произносящие нараспев everybody's got one («каждый получил свое») на фоне повторяющегося «гу-гу-гу-джуб» и прочей тарабарщины, вливаются в неистовую музыку виолончелей и скрипок – то набирая силу, то затихая в хаотическом беспорядке. Некоторые слушатели утверждают, что если звуковую дорожку прослушать задом наперед, то фраза everybody's got one превращается в Paul Is Dead, ha, ha («Пол мертв, ха-ха»), хотя, опять-таки, в это трудно поверить» [4. С. 85]. Театрализованный финал в композиции «Я – Морж» вновь указывает и повторяет игровую природу текста, строки, с которой начиналась песня. Представляя собой многозначный пласт символов, произведение в своем финале подчеркивает стихийную природу творчества, увлекая слушателя в «Волшебное таинственное путешествие», иное измерение, где большая часть смысла познается только путем осознания особой магии. И это является знаковым моментом в литературе – обращаясь к истории и традициям магических ритуалов, культура постмодернизма принципиально не оговаривает границы художественных произведений. Одновременно подразумевая стихийную природу творчества, и в то же время осмысленную автором четкую структурную организацию текста.

Примененный в финале песни «Я – Морж» звуковой и смысловой монтаж свидетельствует о том, что Битлз использовали новые принципы культуры второй половины XX в. при создании сложной партитуры произведения. Культурный синтез позволяет говорить о мифотворчестве Битлз, а также об их сознательной мистификации действительности.

Литература

1. I am the Walrus [электронный ресурс] / Википедия, 2001. – 10 с., дата обращения 03. 04. 2009. режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/I_Am_the_Walrus
2. «I Am The Walrus» [электронный ресурс] / Musiclib, 1998. – 1 с., дата обращения 07.04. 2009. режим доступа: http://muslib.ru/b4108/The+Beatles/тексты_песен/48446
3. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. – М., 2006. – 262 с.
4. Паттерсон Р. Г. Пол Маккартни: история жертвоприношения. – М., 1997. – 243 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

БИЧЕВАТЬ, КОЛОТЬ И ЖАЛИТЬ: САТИРИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ТОМСКА 1906-1907 ГОДОВ («БИЧ», «ЕРШ», «ОСЫ», «БУБЕНЦЫ»)

Жилякова Н. В.
Томский государственный университет

Расцвет российской сатирической журналистики 1905-1907 годов – явление достаточно изученное и систематизированное в различных каталогах [1. С. 2]. «География» сатирических изданий, по подсчетам исследователей, включает три с половиной десятка городов, «рассыпанных по всей территории страны, начиная от западной границы и кончая Владивостоком» [2. С. 3]. Из 259 учтенных сатирических журналов периода первой русской революции наибольшее количество изданий выходило в Санкт-Петербурге (132) и Москве (27), однако и в российской провинции, в отдаленном сибирском регионе в это время выходили сатирические журналы, достойные внимания исследователей.

В Сибири в 1905-1907 годах выходило 13 сатирических журналов, из них 6 в Томске: «Осы», «Бич», «Бубенцы», «Рабочий юморист», «Ерш» и «Красный смех» (не сохранился в Томске).

«Литературно-сатирический листок» **«Осы»** стал первым в целой череде сатирических журналов, возникших в течение 1906 года: первый номер его вышел 1 января. «Осы» выходили почти целый год, с января по ноябрь 1906 года, всего было выпущено 30 номеров. Журнал печатался в паровой типо-литографии П. И. Макушина, в качестве редактора-издателя выступил В. И. Федоров. Вокруг журнала сосредоточился довольно многочисленный круг авторов – местные поэты Е. А. Бахарев, Г. А. Вяткин, В. Курицын, М. С. Попов (в дальнейшем выпускавший собственный сатирический журнал «Ерш»), И. Л. Симанин (впоследствии участник журнала «Рабочий юморист», С. П. Швецов (политический ссыльный – революционер-народник, публицист, исследователь Сибири) и другие.

12 марта 1906 года появился еженедельный литературно-сатирический журнал **«Бич».** Его существование оказалось недолговечным, всего вышло 3 номера. Журнал печатался в типографии А. И. Дворецкой, в качестве редактора-издателя выступил В. Ц. Черемных. Авторы этого журнала – В. А. Долгоруков (известный издатель периодики, поэт, писавший под псевдонимом «Всеволод Сибирский» – позднее также выпускал сатирическое приложение к собственному журналу «Сибирские отголоски» «Бубенцы»), П. А. Казанский (хорошо известный читателям под псевдонимом «Премудрая крыса Онуфрий»), уже упоминавшийся М.С. Попов и др.

14 апреля 1906 года к существующим сатирическим изданиям присоединился еженедельный литературно-сатирический журнал **«Рабочий юморист».** Вышло всего 2 номера, журнал также печатался в типографии А. И. Дворецкой. Редактором-издателем была Л. Н. Симанина, в работе над журналом ей помогал супруг И. Л. Симанин.

20 мая 1906 года вышел летучий сатирический листок **«Ерш»,** за судьбой которого с неослабевающим интересом следила вся томская пресса. Редактором журнала был М. С. Попов, в журнале принимали участие Е. А. Бахарев, Г. А. Вяткин, К. В. Дубровский, П. А. Казанский, В. Курицын, И. Я. Петров, В. Ф. Смолин – одним словом, почти все вышеперечисленные участники «Ос» и «Бича». Первоначально журнал выходил в типографии В. М. Перельмана, однако в ноябре владелец типографии отказался от печатания журнала по «независящим обстоятельствам», № 19 «Ерша» не вышел, и издание было временно приостановлено. Издатель подумывал о переводе журнала в Новониколаевск (современный Новосибирск) (по информации «Сибирской мысли», № 27, 1906 год), однако в декабре 1906 года выход был найден – «Ерш» стал печататься в томской типографии «Конкуренция». Но уже 1 марта 1907 года в этой типографии был произведен, весь тираж «Ерша» и шрифты были изъяты, станки опечатаны. Эта информация также была опубликована в «Сибирской мысли» (от 6 марта 1907 года, № 105), и благодаря ей мы имеем

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

данные о тираже «Ерша» – он выходил в количестве 118 экземпляров. «Ерш» был приостановлен «на все время военного положения» за «вредное направление», непосредственной же причиной гнева томского генерал-губернатора, постановлением которого и был прекращен журнал, явилась статья «Христос на земле», поскольку в ней были «допущены кощунственные суждения, касающиеся основных догматов православной церкви» («Сибирская мысль», № 117, 1907).

В конце июня 1906 в ряды издателей сатирических журналов вступил В. А. Долгоруков, который начал выпускать сатирический и карикатурный отдел журнала «Сибирские отголоски» **«Бубенцы».** Он выходил до середины 1907 года, всего было издано 19 номеров. Нумерация «Бубенцов» чередовалась с нумерацией «Сибирских отголосков» (первый номер оказался № 16 от 1906 года), отчего создавалось впечатление особой «долговечности» этого журнала. «Бубенцы» также печатались в паровой типографии П. И. Макушина, в журнале принимали участие Е. А. Бахарев, П. Я. Блиновский, В. П. Булыгин, В. Э. Дембовецкий, В. А. Долгоруков, П. А. Казанский, В. Курицын, А. А. Мокшанцев, А. К. Ордынцев, И. Я. Петров, В. Ф. Смолин, Ф. Ф. Филимонов и другие.

Наконец, первый и единственный номер литературно-сатирического еженедельника **«Красный смех»** вышел в октябре 1906 года. После его выхода на квартире редактора-издательницы Л. Е. Удоновой был произведен обыск, а журнал по распоряжению администрации закрыт «на все время военного положения». Номер вышел в типо-литографии К. Я. Зеленовского, в нем приняли участие П. А. Казанский, В. Курицын и ряд других авторов.

Содержательной особенностью томских сатирических журналов стало сочетание сатиры на события и лица местного, томского и общероссийского масштабов. Деятельность Государственной Думы и политических партий, произвол чиновников, тяжелое положение крестьянства и рабочих, черносотенные погромы в России и в Томске – эти и другие темы постоянно обыгрывались авторами журналов. С одной стороны, в материалах представлен «взгляд из провинции» на события, происходящие в столицах (напр., «Ода на освобождение Москвы Дубасовым» – «Бич», № 2, 1906); с другой – особый интерес представляет освещение (хотя и в своеобразной форме) явлений местного, сибирского и томского, масштаба. В карикатурах томичей узнаваемы видные общественные и политические деятели Сибири, в текстах сатирически представлена их деятельность и реакция местного общества. Нередко карикатуры используются для изображения типов (игроков, гласных, черносотенцев), или для выражения критического отношения к определенной общественной организации (так, на обложке журнала «Бубенцы», № 4 1906, изображен крепко спящий на кровати человек, на одеяле которого написано: «Общество физического развития». Карикатура подписана: «Баюшки баю» – тем самым журнал показывает свою оценку деятельности общества как полного бездействия, сна).

Если говорить о соотношении общерусского и местного материала, то в первых журналах («Осы», «Бич») предметом сатиры являются преимущественно столичные политические деятели и события российского масштаба: введение конституции, годовщина Мукденского сражения, восприятие обществом Думы и думцев, а также отзвуки революционных событий 1905 года; региональная составляющая невелика. Но начиная с «Ерша», томский материал широкой струей входит в содержание сатирических журналов. Выборы в местные органы власти и борьба томских партий, деятельность содержателей местных гостиниц и портреты предприимчивых томичей, томский черносотенный погром 1905 года и литературная борьба сатирических журналов Томска – весь этот местный материал становится неисчерпаемым источником вдохновения сатириков «Ерша».

От всех предыдущих (и последующих) томских журналов «Ерш» отличался особым подходом к самопрезентации издания, применив широко распространенный в русской сатирической журналистике прием «одушевления» образа журнала-«Ерша», который становится действующим лицом, автором и героем материалов. В первом номере публикуется «Завещание «Ерша» – отклик на запрещение первых выпусков журнала; статья

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

«Ерш-задира» (М. С. Кларин) может быть оценена как редакционная статья с определением позиций и направления журнала, хотя она выстроена как описание «рыбы малой, некрасивой но вкусной», которая «живет в проточных реках», борется с «зубастыми щуками и прожорливыми окунями», «к пчелам относится сочувственно за их трудолюбие и терпение» (зафиксированная еще в «Пчелах» Писарева аллегория рабочих), «свободу считает единственным благом», однако «не принадлежит ни к каким политическим партиям» (акцентирование внимания на «беспартийности» служило, как правило, целью обезопасить себя от цензуры). Сквозной образ «Ерша-задиры» внутренне организует пространство журнала, заставляя вспомнить о его блестящих сатирических предшественниках (журналах Новикова «Трутень», «Пустомеля», о Курочкиной «Искре»).

«Бубенцы» были самым умеренным изданием из сатирических журналов 1906-1907 годов, хотя здесь обсуждались практически те же самые темы, что и в «Ерше», и в «Осах»: деятельность Думы, жизнь Томска, томские «знаменитости», цензура – местная и общероссийская, и т.д. Материал «Бубенцов» был более упорядоченным, чем в других журналах; здесь можно выделить постоянные рубрики «Телеграммы «Бубенцов», «Мелочи», «Афоризмы, шутки, загадки и др.», «Шутки» и т.д. В целом уровень сатиры в «Бубенцах» был относительно невысоким.

Сатирические журналы представляют богатый материал для изучения рецепции «большой» русской литературы в сибирской периодике. Одним из самых распространенных приемов для создания комического эффекта здесь является пародийная переделка произведений русских и зарубежных классиков: стихотворения Лермонтова и Пушкина, басни Крылова, некрасовские стихотворения, «Письма к тетеньке» Салтыкова-Щедрина, «Фауст» Гете становятся основой для размышлений о дне сегодняшнем.

«Из басен Крылова» (автор – «Ноль»):

«Демьянова уха»

- Соседушка, мой свет!
Пожалуйста послушай…
- Соседушка, оглох я совершенно: – Нужды нет,
Еще статеечку прослушай:
Газета, ей-же-ей, на славу сведена!
- Я три заметки прочитал. – И, полно, что за счеты:
Лишь стало бы охоты, -
А то во здравие: читай брат, до конца! (и т.д.) – Осы, № 12;

в пародии «ухой», от которой в ужасе сбежал сосед Фока, становится местная газета октябристов «Время»; таким образом сатира приобретает ярко выраженную политическую окраску.

Газете «Вече» (автор – «Скептик»):

Ее помоев бешеная гадость
В ближайшем времени погибнет без следа.
При памяти о ней зардеет от стыда
Старик, забыв преклонные года,
И резвая задумается младость… – Бубенцы, № 7, 1906. –

в этой переделке сатирический эффект также усиливается сочетанием лирической литературной основы и нарочито сниженным стилем; обращает на себя внимание общая агрессивная позиция либеральной и демократической печати по отношению к черносотенным изданиям, проявившаяся в этом материале наиболее ярко.

Если в столичных журналах «центром притяжения» сатиры был российский самодержец, о чем свидетельствуют работы В. Боцяновского [4], А. А. Нинова [3], то в томских изданиях фигуры российского масштаба появляются довольно редко. Это в основном политические деятели и члены правительства – Горемыкин, Гапон, Дурново, Витте, Плеве, Столыпин, Трепов и другие. В «Ерше», кроме того, можно встретить и упоминания о деятелях литературы (Горький, Толстой, Андреев, Буренин). Спектр имен томичей более широкий:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

здесь подробно обсуждается деятельность городского головы Некрасова, профессоров Соболева, Базанова, Курлова, предпринимателей Фуксмана, Кухтерина, архитектора Крячкова, и так далее. Необходимо добавить, что местная тематика нередко затрудняет понимание сатиры, поскольку подразумевалось, что читатель хорошо осведомлен о контексте происходящего. И если общероссийские события и лица легко могут быть «расшифрованы», то обстоятельства томской жизни 1906 года не всегда понятны.

Кроме собственно сатирического материала, во всех журналах можно обнаружить лирические стихотворения, философские зарисовки, аллегории, сказки. Сатирические журналы стали центром объединения местных литературных сил, «творческой лабораторией» писателей и поэтов.

В целом можно говорить о том, что художественный и публицистический уровень сибирских журналов вполне сопоставим с лучшими сатирическими изданиями периода первой русской революции. Косвенное свидетельство этому – тот факт, что из почти 400 стихотворений, вошедших в состав сборника «Стихотворная сатира первой русской революции (1905-1907)» [3]. 15 принадлежат авторам, публиковавшимся в томских сатирических журналах.

Литература

1. Русская сатирическая периодика 1905-1907 годов: сводный каталог. - М., 1980.
2. Сатирические журналы 1905-1907 гг. в фондах Научной библиотеки Томского университета: каталог. – Томск, 1988.
3. Нинов А.А. Русская сатирическая поэзия 1905-1907 годов // Стихотворная сатира первой русской революции (1905-1907). – Л., 1969.
4. Боцяновский В.Ф. Русская сатира первой революции // Русская сатира первой революции. 1905-1907. – Л., 1925.

ПЕРЕДАЧА ТЕМЫ МОЛЧАНИЯ В НЕМЕЦКИХ ПЕРЕВОДАХ «ЛЕГЕНДЫ О ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ»

Кореневская О. В.
Томский государственный университет

Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что поэма Ивана Карамазова «Великий инквизитор» является самым сложным и самым притягательным произведением Достоевского, которое до сих пор таит в себе множество загадок и привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных филологов, литературных критиков и философов.

В данной работе анализируются три немецких перевода «Легенды» и выявляются общие закономерности переводческих интерпретаций. Характерной чертой рецепции романа в немецкоязычном дискурсе является тот факт, что «Легенда о Великом инквизиторе» зачастую воспринимается как самостоятельное произведение и поэтому издавалась отдельной книгой в более чем 20 переводах. Выбор переводов для анализа обусловлен их не только их популярностью у немецкого читателя (о чем говорит количество переизданий), но и тем, что они выполнены с большим интервалом во времени. Так, первый признанный перевод, до сих пор пользующийся успехом, – это перевод Е.К. Разин (псевдоним переводчицы балтийского происхождения Элизабет Кэррик), изданный в 1906 г. в издательстве «Пипер» и пересмотренный самой переводчицей в 1952 году. Второй рассматриваемый нами перевод выполнен Хансом Руоффом и Рихардом Хоффманном в 1958 году. Третий, самый поздний перевод, выполнен в 2003 году Светланой Гайер, украинкой по происхождению.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Мы признаем, что такой сложнейший по своей структуре и философскому содержанию текст не может быть представлен в нашей работе полностью, поэтому при анализе немецких переводов «Легенды» мы попытались выделить ключевые смысловые элементы, на основе которых и были выбраны соответствующие отрывки. В центре нашего внимания окажется проблема передачи в переводах эффекта молчания, который играет важнейшую роль в понимании смысла «Легенды». Кроме того, мы проанализируем частные случаи передачи или опущения в переводе тонких смысловых оттенков, заложенных в тех или иных лексических единицах или синтаксических структурах оригинала.

1. У меня на сцене является он; правда, он ничего и не говорит в поэме, а только появляется и проходит.

Разин	Bei mir erscheint auf der Bühne – *Er*. Allerdings spricht Er kein Wort, Er erscheint nur und geht vorüber. [2. P. 403]
подстрочник	*У меня появляется на сцене – Он. Конечно, Он не говорит ни слова, Он только появляется и проходит мимо.*
Руофф и Хоффманн	Bei mir betritt Er den Schauplatz der Handlung; allerdings sagt Er in dem Poem nichts, sondern erscheint nur und geht wieder. [3. P. 334]
подстрочник	*У меня Он входит на место действия; конечно Он ничего не говорит в поэме, а только появляется и снова уходит.*
Гайер	Bei mir erscheint auf der Bühne Er; allerdings spricht Er in dem Poem kein einziges Wort, Er tritt nur auf und geht ab. [4. P. 399]
подстрочник	*У меня появляется на сцене Он; конечно, Он не говорит в поэме ни единого слова, Он только выступает и уходит.*

Первое появление Христа перед народом сразу же характеризуется основной чертой его образа – молчанием. Наиболее близок к оригиналу второй перевод, однако в третьем семантика молчания усилена («ни единого слова»). В первом переводе введена необычная инверсия, курсив и тире, выносящие местоимение, которым Иван все время называет Христа, в сильную позицию. Очевидно, переводчица стремилась таким приемом актуализировать роль главного действующего лица Легенды.

2 Слезы человечества восходят к нему по-прежнему, ждут его, любят его, надеются на него, жаждут пострадать и умереть за него.

Разин	Die Tränen der Menschen steigen nach wie vor zu Ihm empor, man erwartet Ihn, man liebt Ihn, man hofft auf Ihn, wie vordem… [2. P. 403]
подстрочник	*Слезы человечества восходят к Нему, Его ждут, Его любят, на Него надеются, как раньше...*
Руофф и Хоффманн	Die Tränen der Menschheit stiegen nach wie vor zu Ihm auf, man wartete auf Ihn, liebte Ihn, hoffte auf Ihn, man leuchzte danach, für Ihn zu leiden und zu sterben, wie vordem… [3. P. 334]
подстрочник	*Слезы человечества восходили, как и прежде, к Нему, Его ждали, Его любили, на Него надеялись, жаждали того, чтобы за Него пострадать и умереть, как раньше*
Гайер	Die Tränen der Menschheit steigen zu Ihm auf wie ehedem, sie harren Seiner, lieben Ihn, hoffen auf Ihn, dürsten danach, Seinetwillen zu leiden und zu sterben wie ehedem… [4. P. 399]
подстрочник	*Слезы человечества восходят к Нему как прежде, Его страстно ждут, любят Его, надеются на Него, жаждут того, чтобы ради Него пострадать и умереть, как прежде*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Экспрессивный эффект предложения строится на эпифоричных синтагмах. Ни в одном переводе данный прием не сохранен полностью. У Разин совершенно неоправданно выпущены две последние фразы оригинала. Кроме того, во всех переводах в конце предложения добавлен элемент «как прежде», очевидно, для усиления экспрессивного эффекта. Сильнее всего структура предложения изменена в переводе Гайер за счет выбора специфических глаголов, требующих нетипичной постановки дополнения.

3. Он появился тихо, незаметно, и вот все – странно это – узнают его. Это могло бы быть одним из лучших мест поэмы, то есть почему именно узнают его. Народ непобедимой силой стремится к нему, окружает его, нарастает кругом него, следует за ним. Он молча проходит среди их с тихою улыбкой бесконечного сострадания.

Разин Er ist ganz still und unbemerkt erschienen, aber alle – sonderbar ist das –, alle erkennen Ihn. Das könnte eine der besten Stellen der Dichtung sein, ich meine dies: woran Ihn alle erkennen. Eine unwiderstehliche Macht zieht das Volk zu Ihm hin; es umringt Ihn, wächst mehr und mehr um Ihn und folgt Ihm wohin Er geht. Er aber wandelt stumm unter ihnen mit einem stillen Lächeln unendlichen Mitgefühls. [2. P. 405]

подстрочник *Он появился совершенно тихо и незаметно, но все – странно это – все узнают Его. Это могло бы быть одним из лучших мест поэмы, я имею в виду, по чему все Его узнают. Непреодолимая сила влечет народ к Нему; он окружает Его, все больше и больше нарастает вокруг Него и следует за Ним, куда Он идет. Но Он безмолвно проходит между ними с тихой улыбкой бесконечного сочувствия.*

Руофф и Хоффманн Er ist leise und unauffällig erschienen, doch alle – das ist seltsam – erkennen Ihn. Das könnte eine der besten Stellen meines Poems sein: warum alle Ihn erkennen. Das Volk strebt mit unbezwinglicher Macht zu Ihm hin, es umringt Ihn, sammelt sich um Ihn und folgt Ihm nach. Stumm schreitet Er unter ihnen mit einem sanften Lächeln unendlichen Mitleids. [3. P. 335]

подстрочник *Он появился тихо и незаметно, но все – это странно – узнают Его. Это могло бы быть одним из лучших место моей поэмы: почему все Его узнают. Народ стремится с непреодолимой силой к Нему; он окружает Его, собирается вокруг Него и следует за Ним. Безмолвно проходит Он между ними с мягкой улыбкой бесконечного сострадания.*

Гайер Er kam unauffällig und still und doch, sie erkennen Ihn alle. Das könnte eine der besten Stellen des Poems geworden sein, das heißt, woran eigentlich sie Ihn erkennen. Die Menge strömt mit unaufhaltsamer Gewalt auf Ihn zu, umringt Ihn, wird immer dichter und folgt Ihm. Er schreitet wortlos unter den Menschen dahin, mit dem stillen Lächeln unendlichen Erbarmens. [4. P. 401]

подстрочник *Он пришел незаметно и тихо, но все же, они все узнают Его. Это могло бы стать одним из лучших место моей поэмы, то есть, по чему именно они Его узнают. Толпа стекается с безудержной силой к Нему; окружает Его, становится все плотнее и следует за Ним. Он проходит бесслово между людьми, с тихой улыбкой бесконечного сострадания.*

В данном отрывке актуализированы темы молчания и тайны, окружающей Христа. «Тихое, незаметное» появление Христа среди людей (в переводах соответствующие лексемы переданы достаточно адекватно) провоцирует бурную реакцию, что опять же подчеркивается

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

обилием глаголов и эпифорами в третьем предложении. В последнем предложении «молча» передано переводчиками по-разному: основное значение слова «stumm» (1-ый и 2-ой переводы) – «немой», что ассоциируется с постоянным молчанием, неспособностью говорить. При таком употреблении как будто сразу снимается эффект намеренного, значимого молчания Христа, утаивающего то, что не может быть облечено в форму изреченного слова. «Wortlos», которое дает Гайер, безусловно, ближе к оригиналу, однако более уместным представляется «schweigend» от глагола «молчать», что позволило бы создать цепочку перекликающихся однокоренных слов, актуализирующих роль молчания в «Легенде». Тема тайны проявляется в нескольких моментах: это и фраза «странно это» (опущена в переводе Гайер), и сослагательное наклонение, подразумевающее несвершенность чего-то задуманного Иваном как автором поэмы. Здесь интересно, что Гайер предлагает форму сослагательного наклонения, относимую к прошедшему моменту – то есть то, что могло случиться, но уже точно не случилось, и это опять наводит на размышления о позиции Ивана, соответствии сказанного им тому, что рождалось в его душе и мучило его. Переводы фразы «почему именно узнают его» у Разин и Гайер подразумевают, что народ должен узнать Христа по какой-либо примете, как будто людям необходимы вещественные доказательства Его бытия, и это позволяет уловить тонкую перекличку с истинностью веры по мысли Достоевского, не требующей никаких материальных подтверждений. Таким образом, народ специально представлен в переводах в неверной позиции. В переводе Руоффа и Хоффманна сохранено местоимение «почему», подразумевающее интуитивность восприятия народом Христа. Третье предложение наиболее точно передано синтаксически во втором переводе, в остальных же происходит развертывание или замена глагола.

Итак, анализ некоторых отрывков из немецких переводов «Легенды» позволил сделать определенные выводы о закономерностях переводческих подходов. Характерно, что во всех случаях переводчики не затрудняются в подборе выразительных эпитетов возвышенной окраски, экспрессивных глаголов. Случаи снижения экспрессивности редки и, наоборот, весьма часто переводчики прибегают к усилению экспрессивности. Особенно ярко данная тенденция прослеживается в переводе Светланы Гайер и зачастую сопровождается трансформацией лексического состава оригинальной фразы, привнесением собственных интерпретаций. При перестройке синтаксической структуры в переводе Гайер иногда стирается стилистический эффект. Переводчики Руофф и Хоффманн в большинстве случаев близки к слову оригинала, и особенно это касается сохранения синтаксической структуры русского предложения, но некоторые случаи их свободной интерпретации, на наш взгляд, несколько искажают замысел автора. В переводе Разин трудно выявить какую-либо принципиальную закономерность. Некоторые удачные переводческие находки и нарушения смысловой структуры производят впечатление случайности. В целом у Разин заметна тенденция свободного обращения с подлинником. Введение ключевой темы молчания позволило произвести более пристальный разбор определенных отрывков и выявить примеры неоправданного игнорирования переводчиками отдельных элементов этих категорий. Ни в одном из переводов не сохранены все единицы, эксплицирующие тему молчания.

В целом, наблюдения над переводами «Легенды о Великом инквизиторе» позволяют выявить динамику восприятия текста Достоевского на протяжении истории создания переводов. Очевиден рост внимания переводчиков к тонкостям смысловой структуры оригинала, усиление стремления максимально изящно передать своеобразие стиля произведения. Так, в позднем переводе, пожалуй, ярче всего выявилась творческая индивидуальность переводчицы. При этом, как мы видим, не всегда подобные усилия переводчиков подкрепляются сохранением всего смыслового богатства оригинала.

Литература

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30-ти томах. - Л.: Наука, 1976.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

2. Fjodor M. Dostojewski 'Die Brüder Karamasow'. Roman. Aus dem Russischen von E.K. Rahsin. Piper München Zürich. 7. Auflage 2002.

3. Fjodor M. Dostojewski 'Die Brüder Karamasow'. Aus dem Russischen übertragen von Hans Ruoff und Richard Hoffmann. Albatros Verlag, Düsseldorf, 2004.

4. Fjodor M. Dostojewskij 'Die Brüder Karamasow'. Aus dem Russischen von Swetlana Geier. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt am Main, 2006.

ДВА ВЗГЛЯДА НА «МОНЕТАРНЫЙ ВОПРОС»: ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ БАСЕН КРЫЛОВА С. ЭДВАРДСОМ

Крицкая Н. В.
Томский государственный университет

Басни И.А. Крылова всегда были чрезвычайно притягательны для иностранцев, воспринимающих через них и культурно-бытовой уклад россиян, и своеобразие русского менталитета. Крылов-баснописец был особенно популярен в Англии, до сих пор оставаясь в этой стране наиболее переводимым русским поэтом XIX века. Наиболее продуктивными в переводческом плане оказались 1860-е гг. Десятилетие открывается книгой Сьюзерланда Эдвардса «The Russians at Home», содержащей информацию о знаменитом фабулисте, а также ряд собственных интерпретаций крыловских сюжетов. Приведенные басни можно назвать переводами «ознакомительного» типа, не претендующими на отображение всего лексико-стилистического богатства подлинника; они варьируют как по объему (от нескольких строк до целой басни), так и по особенностям воспроизведения (от поэтического перевода до пересказа). Однако, независимо от формальных различий, эти переводы обладают некоторыми специфическими общими чертами. В частности, во многих из них присутствует ощутимо английский акцент, находящий место даже в кратчайших басенных пересказах.

Особенно четко английский взгляд переводчика на мир проявляется в серии «монетарных» басен. Заметные изменения претерпела концепция двух из них – «Фортуна и нищий» и «Бедный богач». Так как оба произведения представлены чрезвычайно сжато, приведем подстрочники английского перевода полностью.

«Фортуна и нищий»: *Фортуна является Нищему и предлагает ему столько золота, сколько выдержит его сумка, в то же время предупредив, что если хоть один золотой коснется земли, все мгновенно превратится в пыль. Бедняк держит сумку, в которую Фортуна насыпает золото, пока та, наконец, не наполняется до краев. «Еще одну монетку», – говорит Нищий, и Фортуна, предупреждая, что сумка может лопнуть, одновременно кладет еще одну монетку. «Еще одну!», – кричит Нищий; Фортуна говорит ему поостеречься, бросает в сумку монету за монетой, пока, в конце концов, та не рвется, и все золото не обращается в прах* [4. P. 261]. Оригинальная басня начинается с осуждения «бедняжкой-нищеньким» богатых соседей (*«Как их карманы не набиты, Еще не сыты!»*) и рассуждений о том, что они разорились из-за неумеренной жадности: «*И поделом: знай честь!*» [3. С. 120]. Последующий разворот событий позволяет Крылову продемонстрировать, что перед лицом собственного нежданного богатства Нищий проявляет все те качества, которые за минуту до этого вызывали его порицание. Эдвардс, пропуская исходные рассуждения персонажа и считая их несущественными для развития сюжета, совершенно не стремится показать метаморфозу в мировоззрении Нищего. Таким образом, если в переводе сохранена идея о пагубности жадности, то еще одна важная для русского баснописца мысль – об изменении личности героя под влиянием избытка денег – потеряна.

«Бедный богач»: *Богиня дает одному из своих любимцев волшебный кошелек, который обладает одним восхитительным свойством: пока он постоянно достает оттуда деньги,*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

они в нем не переведутся; однако стоит ему прекратить этот приятный труд, как кошелек опустеет. Вскоре рядом с этим человеком вырастает груда золота, но ни голод, ни усталость не могут его заставить прекратить доходное занятие, и, в конце концов, он умирает от истощения рядом со своим сокровищем [4. P. 261]. Прежде всего, обращает на себя внимание, что в английской интерпретации кошелек герою дает *богиня*, в то время, как у Крылова бедняка посещает *«кто говорит – колдун, кто говорит – что бес, / Последнее едва ли не вернее: /Из дела будет то виднее»*. То есть если свалившееся на голову сокровище в интерпретации Эдвардса представляется благом (Fortune, богиня счастья и удачи), то рассказчик оригинальной басни говорит скорее об обратном. Как и в предыдущей басне, первоначальные рассуждения героя опущены. У Крылова *«Ну, стоит ли богатым быть, /Чтоб вкусно никогда ни съесть, ни спить /И только деньги лишь копить? Да и на что?»* и далее о том, как в случае внезапного богатства он *«Не только бы рубля»*, а *«тысяч не жалел»*; затем показана трансформация отношения героя к богатству. Каждый день он собирается закончить свое занятие, но всегда оказывается чем-то неудовлетворен: «*Вот на дом у меня, на экипаж, на дачу; /Но если накопить могу я деревень, /Не глупо ли, когда случай к тому утрачу?*». Бывший бедняк, который *«потерял давно в червонцах счет»*, пытается выкинуть кошелек, однако *«Придет к реке – воротится опять»* [3. С. 182]. Для Эдвардса же вновь не принципиальна начальная установка героя.

Разумеется, можно допустить, что опущения первоначальных рассуждений впоследствии разбогатевших героев связаны со стремлением переводчика к максимальной сжатости и информативности; с другой стороны, представляется сомнительным, чтобы Эдвардс стал опускать рефлексии персонажей, считая их важными для понимания авторской концепции. Поэтому более вероятно, что поправки внесены в текст в связи с неполным совпадением представлений английского переводчика о существе вопроса с позицией Крылова как представителя русской ментальности. В частности, эти соображения подтверждаются изменением сущности дарителя волшебного кошелька *колдун (бес) – богиня (Фортуна)*. В литературе часто встречается упоминание о характерном для русского характера подозрительном и недоброжелательном отношением к богатству, как и о том, что любое богатство связано с грехом [2. С. 263]; не случайно М. Цветаева писала: «Сознание неправды денег в русской душе невытравимо» [2. С. 263]. Англичане, представители менталитета, во многом чуждого русскому, сформировавшемуся в традициях православной этики, не были склонны к безапелляционности подобных утверждений. Расхождение взглядов на предмет зафиксировано и в идиоматике двух народов; так, при сравнительном анализе английских и русских пословиц поля «Money /Деньги» выяснилось, что если в английском языке центральное место в поле занимают пословицы, прославляющие всепобеждающую силу денег (36, 9%), то их русские аналоги составляют лишь 4, 3% [1. С. 134].

Таким образом, Эдвардс, представляя соотечественникам малоизвестного русского автора и стремясь приблизить басни к реципиенту, сознательно адаптирует басенный текст. Действуя в рамках традиции английских баснописцев, широко практиковавших культурную адаптацию иноязычных басен за счет наполнения их местными аллюзиями [5. P. 3], переводчик перекраивает текстовую ткань русских басен по английскому образцу. Взгляд англичанина на описываемые ситуации неизбежно проявляется в интерпретациях Эдвардса, придавая многим из них узнаваемо английский акцент.

Литература

1. Беляева Т.М. Money governs the world / Т.М. Беляева, Е.В. Иванова // Антропоцентризм в языке и речи: сб. ст. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. – С. 131-138.

2. Вьюнов Ю.А. Русский культурный архетип / Ю.А. Вьюнов. – М.: Флинта, 2005. – 478 с.

3. Крылов И.А. Басни / И.А. Крылов // Полн. собр. соч.: в 3 т. – М.: ОГИЗ, 1946. – Т. 3. – С. 7 – 220.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

4. Edwards S. Kriloff and the Russian Fabulists / S. Edwards // The Russians at Home: Unpolitical Sketches. – London: W.H. Allen and Co., 1861. – P. 235-270.

5. Lewis J. E. The English Fable: Aesop and Literary Culture, 1651-1740 / J.E. Lewis. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – X + 234 p.

КНИГИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ В НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКЕ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
(по материалам книжного собрания графа Г. А. Строганова)

Крупцева О. В.
Томский государственный университет

Библиотека Томского государственного университета является первой библиотекой высшего учебного заведения на территории Сибири и Дальнего Востока. Она была открыта для читателей 1 сентября 1888 г., в одно время с университетом. Формирование фонда библиотеки началось задолго до этой даты, почти сразу после того, как был обнародован указ об основании университета в Сибири. Создание полноценной библиотеки вдали от культурных центров страны стало одной из наиболее трудных задач, стоявших перед руководством университета. Денежных средств, выделенных для этой цели казной, было недостаточно. Эта задача была успешно решена благодаря бескорыстным и щедрым пожертвованиям россиян и сибиряков, список которых ещё до официального открытия университета составил несколько десятков имён. Дарились как специальные, преимущественно медицинские книжные собрания, так и универсальные по составу библиотеки. Всего в Томск из разных городов России было отправлено более трёх тысяч пудов книг. Деньги на оплату расходов по доставке собирались по подписке. Более двух с половиной тысяч рублей уплатил из своих средств Российскому обществу транспортирования кладей сибирский золотопромышленник Александр Михайлович Сибиряков.

В библиотеках высших учебных заведений, в отличие от специализированных библиотек, не предусмотрено деление иностранного фонда по языкам. Первоначально весь книжный фонд библиотеки Императорского Сибирского университета был разделён на три части: русскую, иностранную и медицинскую. Более половины из числа пожертвованных 96 тысяч томов составили издания на западноевропейских языках, они присутствуют во многих личных книжных собраниях, переданных в дар библиотеки до её открытия. В последующие годы, практически на протяжении всего двадцатого века, книги на иностранных языках поступали эпизодически и в небольших количествах.

Доля современных изданий на иностранных языках в фонде библиотеки, который в настоящее время превышает три миллиона семьсот тысяч экземпляров, ничтожно мала. По сравнению с английским и немецким языками, которые, тем не менее, представлены в специализированных залах, приходится констатировать прискорбный факт, что современными французскими изданиями библиотека Томского государственного университета пополняется крайне редко и бессистемно. Чаще всего это происходит не путём приобретения за счёт средств библиотеки, а только путём обмена, передачи из других библиотек, дарения и т. д.

Несмотря на удручающую бедность современного иностранного фонда, читатели нашей библиотеки имеют большое преимущество по сравнению с исследователями-гуманитариями других вузов Томска и городов Сибири. Они имеют уникальную возможность привлекать для своей работы оригинальные западноевропейские издания, так как книги на иностранных языках имеются во многих личных собраниях НБ ТГУ. В их числе следует назвать библиотеки иркутского купца А. А. Белоголового, киевского библиофила А. В. Сурина,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

бывшего министра внутренних дел П. А. Валуева и многих других. Знаменитая своими подстрочными переводами библиотека русского поэта-романтика В. А. Жуковского насчитывает (помимо книг на английском и немецком языках) 1475 томов французских книг. Значительную часть книжного собрания князей Голицыных (более шести тысяч томов) составляют книги на французском языке.

Житель Томска доктор Корнатовский, покидая наш город, передал в дар университету свою библиотеку в 650 томов, основной массив которой составляют отличные издания западноевропейских писателей, и среди них собрания сочинений французских авторов – Вольтера, Ж. Ж. Руссо, Гюго, Шатобриана, Ж. Верна. Профессор Казанского университета А. В. Васильев пожертвовал для Томского университета собрание трудов Парижской Академии наук за период с 1699 по 1790 гг.

Первым и наиболее ценным вкладом в библиотеку Томского университета является книжное собрание графа Григория Александровича Строганова (1770-1857), сыновья которого Сергей и Александр Григорьевичи передали в дар первому сибирскому университету книги отца. Весной 1880 года, задолго до торжественного открытия университета, книжное собрание Строгановых было доставлено в Томск и временно отправлено на хранение в помещение Биржевого корпуса. После окончания строительства главного корпуса университета началась распаковка ящиков с книгами, расстановка их по шкафам и подготовка карточек с описаниями для будущего каталога [1. С. 19].

Ввиду своей огромной ценности книжное собрание Г. А. Строганова с самого первого дня существования в Томске хранилось как единое целое, без распыления по отраслевым подразделениям. До настоящего времени библиотека графа Г. А. Строганова остаётся не только непревзойдённым образцом роскошной аристократической библиотеки, но и самым полным собранием французских книг, как в Томске, так и во всей Сибири.

Книжное собрание Григория Александровича Строганова универсально по своему составу, с преобладанием книг по истории, страноведению, языкознанию, естественным наукам и обилием художественной литературы всех жанров. Хронологические рамки собрания представлены изданиями с середины шестнадцатого века по пятидесятые годы девятнадцатого века. В количественном отношении это более двадцати тысяч единиц хранения, свыше девяноста пяти процентов из них составляют издания на французском языке.

Чтобы получить полное представление о составе этого «французского собрания» в Сибири, необходимо в первую очередь обратиться к напечатанному в 1889 г. каталогу, существенным недостатком которого, к сожалению, является отсутствие систематического указателя к нему [2. С. 1-118, 234-369]. На страницах каталога мы найдём труды французских просветителей и государственных деятелей; мемуары по французской истории; работы французских историков О. Тьерри, Ф. Гизо, Ж. Ш. Сисмонди, Ж.. Мишле, Г. Баранта и многих других. Период «Фронды» представлен собранием «мазаринад» – памфлетов, отражающих борьбу французского дворянства против кардинала Мазарини. В качестве других примеров назовём полное собрание декретов французского Законодательного собрания за период с 1789-1799 гг. в 90 томах; собрание мемуаров, относящихся к периоду Великой французской революции 1789-94 гг., некоторые периодические издания этого времени, комплект газеты «Le Moniteur Universel» за 1789-1856 гг. с приложениями и указателями. Богатейшая коллекция театральных пьес и нотных изданий; роскошные художественные альбомы; словари, справочники, энциклопедии, в том числе знаменитая «Энциклопедия наук, искусств и ремесел» Даламбера и Дидро – список этот можно было бы продолжать до бесконечности.

В этом списке особое место занимают разнообразные библиографические пособия, которые были необходимы Строганову для того, чтобы сориентироваться в безбрежном море разнообразной литературы и отобрать необходимое для себя.

Кроме указанного печатного каталога 1889 г., в настоящее время сведения о библиотеке можно почерпнуть из опубликованных в разное время статей, а также из существующих в

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

рукописи каталогов на отдельные массивы коллекции (в частности, это два каталога театральных пьес восемнадцатого и девятнадцатого веков соответственно; каталог оперных партитур и др.).

Собраны материалы для будущего каталога «Россики». «Россика» – это обобщённое название сочинений о России, изданных на западноевропейских языках за пределами нашей страны. Излюбленными темами французской «Россики» были повествования о русских монархах, начиная с Петра I, военные походы Суворова, нашествие Наполеона и война 1812 г., «крестьянский вопрос», описания путешествий по России. Общая численность французской «Россики» в Строгановском книжном собрании – более ста произведений о России, не считая многочисленных статей в периодике. В состав «Россики» принято также включать переводы русских авторов на французский язык, а также учебники русского языка и обзоры по русской литературе.

Самым крупным в Строгановском книжном собрании является отдел художественной литературы. Здесь представлены все французские писатели, начиная с полного собрания сочинений Франсуа Рабле и заканчивая малоизвестными романами Александра Дюма и Эжена Сю. Напомним также, что именно в переводе на французский язык читатели восемнадцатого и девятнадцатого столетий знакомились с книгами Гёте, Шиллера, Сервантеса, Милтона, Данте, Вальтера Скотта, Диккенса, Теккерея, даже Шекспира. Немецкие, английские, испанские, итальянские авторы представлены здесь с исчерпывающей полнотой. Русские писатели во французских переводах в книжном собрании Г.А.Строганова представлены следующими именами: М. В. Ломоносов, Д. И. Фонвизин, Н. М. Карамзин, И. А. Крылов, Н. В. Гоголь, М. Ю. Лермонтов, А.С. Пушкин. По большей части они рассеяны в периодических изданиях, либо опубликованы в сборниках и, зачастую, не отражены ни в специальных библиографических пособиях, ни в карточном каталоге библиотеки. Больше всего художественных произведений русских авторов встречаем на страницах еженедельника «Illustration». Здесь были опубликованы повести А.С. Пушкина «Метель» (1843, без указания переводчика) и «Капитанская дочка» (1946, переводчик Луи Виардо), «Записки сумасшедшего» и «Старосветские помещики – Le Ménage d'autrefois» Н. В. Гоголя (1845, переводчик Луи Виардо), главы из романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: «Бэла – Blanche», «Тамань», «Фаталист» (1847 и 1848), повесть И.С. Тургенева «Бирюк» (1849). Повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама» в переводе П. Мериме была напечатана в журнале «Revue des Deux Mondes» (1849).

В девятнадцатом веке в периодических изданиях во Франции появляется огромное число коротких заметок о России, перепечатанных из русской прессы. Язык статей в периодике сжат, прост синтаксически, реалии, отражённые в этих статьях, близки и понятны русскому читателю даже сегодня. Исходя из этого, статьи в периодических изданиях являются одним из самых перспективных источников материалов для чтения о России и Сибири. Чаще всего материалы о России можно встретить в газетах «Le Moniteur universel» и «Illustration», журналах «Revue des Deux Mondes», «Journal des voyages», «Nouvelles annales des voyages, de la géographie et de l'histoire». Кроме официальной хроники и политических новостей, в заметках находят отражение самые разнообразные темы. «Критический обзор географии Сибири, перевод из «Сына Отечества»; «Города Томской губернии», «Ссыльные в Сибири», «Сибирские изумруды», «О Тунгусах вообще, и о тунгусах, живущих по ту сторону озера Байкал», «Описание озера Байкал», – таковы названия некоторых статей о Сибири, которые появились в 20-40-е гг. девятнадцатого столетия во французской периодике [3. Т. 23, 27, 48, 51, 119.]

В 1843 г. в Париже были напечатаны отдельным изданием «Письма о России» Анатоля Демидова, опубликованные впервые в Journal des Débats в 1838-39 гг. А. Н. Демидов, (1812-1870), племянник Г.А. Строганова, служил в молодости в министерстве иностранных дел и состоял в молодости при русском посольстве в Париже. В книге помещено 12 писем, которые отражали различные стороны жизни тогдашней России. Вот некоторые из заголовков: «Газеты в России в 1838», «Военное воспитание в России», «О рыболовстве в

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

России», «Взгляд на русскую литературу», «Труды Санкт-Петербургской Академии наук», «О ссылке в Сибирь», «О форме государственного устройства в России» и т.д. [3].

Строгановское книжное собрание можно рассматривать как неисчерпаемый источник аутентичных материалов на французском языке. Использование оригинальных текстов бесценно с точки зрения выработки естественного стиля иноязычной речи. Таким образом, Строгановское книжное собрание в первую очередь могло бы стать серьёзным подспорьем для студентов, обучающихся по специальности «лингвист-переводчик».

Сегодня продемонстрировать приобретённые умения и навыки и закрепить их, а также расширить свои знания о стране изучаемого языка помогают заседания французского клуба. В подготовке мероприятий, посвящённых памятным датам, связанных с именами известных деятелей французской культуры возможно не только привлечение оригинальных текстов, но и справочных материалов о них, а также использование иллюстративного материала, близкого по времени к изучаемой эпохе. Показательным в этом плане можно считать заседание французского клуба в декабре 2008г., посвящённое жизни и творчеству великого французского баснописца Жана Лафонтена. Студенты и преподаватели увидели на выставке, развёрнутой специально для заседания, басни Лафонтена разных лет издания, включая роскошное издание 1755-59 гг., с гравюрами, выполненными по рисункам знаменитого французского художника-анималиста Ж. Б. Удри (1668-1755). [4]. Они убедились, как много справочного материала необходимо привлекать для подготовки подобных мероприятий, но этот материал есть в нашей библиотеке. Изобразительный материал, иллюстрирующий жизнь и эпоху Лафонтена, был взят из книги «Французский Плутарх» [4. Т. 2]. Таким образом, студентами французского отделения факультета иностранных языков под руководством преподавателей предприняты первые попытки в использовании этого фонда в подготовке к массовым мероприятиям, посвящённым русско-французским отношениям, памятным датам и т.д.

Перспективным направлением в работе со «Строгановским» фондом можно считать отбор преподавателями текстов для лингвистического анализа, подбор материала для практических занятий по истории французского языка, подготовку книг для чтения по французскому языку для студентов различных специальностей.

До недавнего времени доступ к оригинальным документам был затруднён из-за необходимости обеспечить физическую сохранность книжных памятников. В настоящее время, в эпоху высоких технологий, у библиотеки появилась возможность быстрого изготовления оцифрованной копии нужного документа, которую в дальнейшем можно при необходимости тиражировать, распечатывать и т.п. Что касается непосредственного привлечения книжных памятников, они, как уже указывалось выше, демонстрируются аудитории во время массовых мероприятий и выставок.

Литература

1. Филимонов, М.Р. Книжная сокровищница Сибири. – Томск, 1982. – С. 19.

2. Каталог главной библиотеки императорского Томского университета. Т. 1. Иностранное отделение. №№ 1-20.000. – Томск: Типо-литография В.В. Михайлова и П. И. Макушина, 1889.

3. Démidoff Anatole. Lettres sur l'empire de Russie, publiées dans le Journal des Débats en 1838 et 1839 / par Ni-Tag [ps. de Démidoff Anatole]. Paris, 1840.

4. La Fontaine. Fables choisies, mises en vers par La Fontaine. Avec 228 gravures d'après les desseins de Oudry par Nicolas Cochin le fils. A Paris, chez Desaint et Saillant et Durant; de l'impr. De Ch. Antone Jombert. 1755-59.

5. Le Plutarque français, vie des hommes et des femmes illustres de la France: En 6 vol. Avec leurs portraits en pied gravés sur acier. Paris, 1845. T. 2. Le Siècle de Louis XIV.

6. Nouvelles Annales des voyages, de la géographie et de l'histoire / publiées par MM. Eyriès et Malte-Brun. Paris, 1819-1856. 150 vol.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ТЕМА ЛЮБВИ В ДЕВЯТОЙ ОДЕ КНИГИ ТРЕТЬЕЙ ГОРАЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ М.Н.МУРАВЬЕВА (III, 9: CARMEN AMOEBAEUM)

Прокопьева Л. Б.
Томский государственный университет

Девятая ода третьей книги Горация, обращенная к Лидии, является примером его любовной поэзии. Тема любви является исконной в эолийской лирике (стихотворения Алкея, Сапфо, Анакреонта), которую взял за образец римский автор. Тяготея к философии Эпикура, Гораций в своей любовной поэзии не выходит за рамки лирики легких увлечений. В любовных стихах Горация нет глубокой и сильной страсти, он изображает чувство легким и как бы порхающим, ограничиваясь излияниями нежности и озорными шутками. Женские имена проходят длинной чередой в его одах, сменяя друг друга. Любовь изображается как мимолетное увлечение и никогда как страдание. Это ставит Горация особняком в ряду других римских поэтов, его современников, которые посвящали целые циклы стихов одной возлюбленной, изображали яростную, сильную страсть: «У Горация нет чувства собственника в любви, как у Проперция, однако и у него есть сердечные тона, ему знакома обреченность на страдание, хотя он и не возводит его в жизненный принцип» [1. С. 802]. Горацию чужды крайности в любви, как и во всех сферах жизни. По мнению М. Л. Гаспарова, для Горация «<...> мысль о золотой середине, о мере и умеренности была принципом, определявшим его поведение решительно во всех областях жизни» [2. С. 171], в любовной лирике «<...> поэты стараются дать волю своей страсти, а не умерять и не укрощать ее. Да, все, только не Гораций. Любовных од у него еще больше, чем вакхических, но чувство, которое в них воспевается, – это не любовь, а влюбленность, не всепоглощающая страсть, а легкое увлечение: не любовь властвует над человеком, а человек властвует над любовью» [2. С. 172]. Даже воспевая радость этого чувства, Гораций сохраняет рассудочность, меру, сдержанность, часто внося легкую иронию по отношению к любовным переживаниям: «Итак, если Горация отвергла Неэра, он найдет утешение с Гликерой, а когда отвергнет Гликера – то с Лидией <...> если Горацию пришлось страдать от равнодушия Неэры, то Неэре скоро придется страдать от равнодушия какого-нибудь Телефа, а тому – от равнодушия Ликориды, и так далее. Так радости и горести любви идеально уравновешиваются в сплетении человеческих взаимоотношений, и певцом этой уравновешенности выступает Гораций» [2. С. 172-173].

При всей своей популярности в России 18 века (начиная с А. Д. Кантемира, произведения Горация переводили многие известные поэты того времени) римский поэт как сочинитель любовных песен заинтересовал немногих переводчиков до М. Н. Муравьева. Классицистов Гораций больше интересовал как выразитель государственных, гражданских идей, как законодатель поэтических традиций. В 1759 году в журнале «Трудолюбивая пчела» № 6 был опубликован вольный перевод девятой оды, который именовался «Подражание Горацию», выполненный А. П. Сумароковым. Он стал единственным предшественником М. Н. Муравьева в работе над переложением оды III, 9: Carmen amoebaeum [3. С. 292].

Перевод М. Н. Муравьевым девятой оды Горация является одной из его ранних работ, вошедших в первый сборник «Переводные стихотворения», датированный 1773 годом [3. С. 292-293]. Совсем юного автора (ему 16 лет) не может не волновать таинство любви и оригинальное выражение Горацием любовного чувства, когда лихорадочность, яростное страдание заменяются на легкость, нежность, беззаботность и мимолетность. Учась у великого римлянина жизни молодой М. Н. Муравьев, возможно, учится у него и науке любить, любить без надрыва, патетики, придерживаясь и здесь золотой середины.

Девятая ода книги третьей является одним из самых известных любовных стихотворений Горация. Написана она в форме диалога двух бывших возлюбленных, которые встречаются

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

после размолвки и мирятся. С мягкой иронией описывает поэт своих героев, ищущих в любви лишь легких перемен и волнений.

Текст оды Горация:	Подстрочный перевод:	Перевод М.Н.Муравьева:
«Donec gratus eram tibi Nec quisquam potior bracchia candidae Cervici iuvenis dabat, Persarum vigui rege beatior».	«Пока приятен был я тебе И никакой более достойный белоснежную Шею юноша не обнимал, Персов я жил царя счастливее».	Гораций Доколь приятен был тебе И нравиться тебе лишь тщился, Завидовать я не учился Там перского царя судьбе.
«Donec non alia magis Arsisti neque erat Lydia post Chloen, Multi Lydia nominis, Romana vigui clarior Ilia».	«Пока к другой более Ты не загорелся и не была Лидия после Хлои, Громким именем Лидии пользовавшаяся Римской Илии я жила более славная».	Лидия Доколь другой ты не горел, По Хлое Лидия не чтилась, Тогда моя лишь слава мчилась, Мой лучше Илии рок цвел.
«Me nunc Thressa Chloe regit, Dulces docta modos et citharae sciens, Pro qua non metuam mori, Si parcent animae fata superstiti».	«Мной теперь фракиянка Хлоя управляет, Сладким обученная песням и умеющая играть на кифаре, За которую я не побоюсь умереть, Лишь бы пощадили милую судьбы пережить меня».	Гораций Мне Хлоя лютнею своей Одна угодна днесь фракийска, Искусна знанья мусикийска, – Я б принял смерть, чтоб жизнь дать ей.
2 Me torret face mutua Thurini Calais filius Ornyti, Pro quo bis patiar mori, Si parcent puero fata superstiti».	«Меня сжигает пламенем страсти взаимной Туринского Калайс сын Орнита, За которого дважды я перенесу умереть, Лишь бы пощадили юношу судьбы пережить меня».	Лидия Младый Калай меня пленил Взаимною любовью ныне, – Дала б жизнь дважды, коль судьбине Льзя было сделать, чтоб он жил.
«Quid si prisca redit Venus Diductosque iugo cogit aeneo? Si flava excutitur Chloe Reiectaque patet ianua Lydiae?»	«Что если прежняя возвращается Венера, И разлученных ярмом соединяет медным? Если рыжая изгоняется Хлоя И отвергнутой открывается дверь Лидии?»	Гораций Что, если придет прежня страсть И помирит меня с тобою, Из сердца коль извергну Хлою И Лидье снова вдамся в власть?
«Quamquam sidere pulcrior Ille est, tu levior cortice et improbo	«Хотя звезды прекраснее Он, ты легче коры и	

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Iracundior Hadria: Tecum vivere amem, tecum obeam lubens» [4. С. 57].	неукротимого Приятнее Адрия: С тобой жить хотела бы, с тобой готова умереть».	Лидия Прекрасен тот, но как презреть? Неверный! Я тебя любила И счастливой себя б почтила С тобою жить и умереть! [5. С. 256-257]

Текст оды Горация:
«Donec gratus eram tibi
Nec quisquam potior bracchia candidae
Cervici iuvenis dabat,
Persarum vigui rege beatior».

Перевод М.Н.Муравьева:
Гораций
Доколь приятен был тебе
И нравиться тебе лишь тщился,
Завидовать я не учился
Там перского царя судьбе.

Подстрочный перевод:
«Пока приятсн был я тебе
И никакой более достойный белоснежную
Шею юноша не обнимал,
Персов я жил царя счастливее».

Диалог начинается словами Горация. Он вспоминает о прошлом и находит в нем лишь прекрасное. Первая строка стихотворения переведена М. Н. Муравьевым дословно: Donec gratus eram tibi «Доколь приятен был я тебе» – *Пока приятен был я тебе* (лексическое и синтаксическое построение фраз эквивалентны). Далее передается только общий смысл подлинника, так как выпущенным оказывается яркий художественный образ, найденный Горацием, и анжамбеман: Nec quisquam potior bracchia candidae// Cervici iuvenis dabat «И никакой более достойный руки белоснежной// Шее юноша не давал». Имеется в виду, что никто из юношей кроме героя не обнимал белоснежную шею своей возлюбленной. М.Н.Муравьев заменяет этот образ отсутствующей в оригинале строкой: *И нравиться тебе лишь тщился*, призванный подчеркнуть глубину и силу чувств персонажа, для которого существовала среди окружающих только его возлюбленная. В последней строчке Гораций использует сравнение с персидским царем как средство для передачи чувства счастья от того, что он любит и любим: Persarum vigui rege beatior «Персов я жил царя счастливее». Оригинал в данном случае ярче перевода, в котором этот художественный образ сохраняется, правда, передается свободными лексическими средствами: *Завидовать я не учился// Там перского царя судьбе.* В целом классицистическая традиция использования старославянизмов (*доколь, тщился, перского*) придает переводу М.Н.Муравьева возвышенность, настраивающую на высокий разговор о любви, что несвойственно любовной лирике Горация: «<…> любовь у Горация – легкое, бездумное чувство, не оставляющее глубоких следов <…> Любовь – лишь игра, цель которой – наслаждение» [6. С. 291]. Однако сама категория чувств, изображение частной жизни, форма диалога, эстетизация эмоций, характерные для этой оды Горация и отраженные в переводе, дают материал будущему М. Н. Муравьеву-сентименталисту.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Текст оды Горация:
«Donec non alia magis
Arsisti neque erat Lydia post Chloen,
Multi Lydia nominis,
Romana vigui clarior Ilia».

Перевод М. Н. Муравьева:
Лидия
Доколь другой ты не горел,
По Хлое Лидия не чтилась,
Тогда моя лишь слава мчилась,
Мой лучше Илии рок цвел.

Подстрочный перевод:
«Пока к другой более
Ты не загорелся и не была Лидия после Хлои,
Громким именем Лидии пользовавшаяся
Римской Илии я жила более славная».

Вторая строфа представляет собой ответ Лидии. Она так же, как и ее бывший возлюбленный, вспоминает о прошлом счастье, которое ей давала любовь, делая ее гордой и независимой. Семантический и эмоциональный план этого эпизода оды Горация передан М. Н. Муравьевым точно, во многом совпадают и лексические средства двух авторов. Так, начало монолога Лидии в оригинале и в переводе практически тождественны (Donec non alia magis// Arsisti «Пока к другой более// Ты не загорелся» у Горация – и *Доколь другой ты не горел* у М. Н. Муравьева). Отход от первоисточника – только в передаче грамматической категории вида глагола (Arsisti «загорелся» у Горация и *горел* у М. Н. Муравьева). Далее в стихотворении Горация следует описание нынешнего унижения Лидии, которая сейчас находится post Chloen «после Хлои». М. Н. Муравьев акцентирует внимание на моменте когда-то высокого положения Лидии, прибавив не существующий в первоисточнике глагол *не чтилась* (у Горация проще – neque erat Lydia post Chloen «и не была Лидия после Хлои»). Эта тема развивается в следующих строчках оды: имя Лидии звучало славно и громко, так как ее любили. М.Н.Муравьев передает чувство гордости героини с помощью своих лексических средств: *Тогда моя лишь слава мчилась* (у Горация Multi Lydia nominis «Громким именем Лидии пользовавшаяся»). Заканчивается монолог героини о прошлом счастье упоминанием об Илии, с которой Лидия себя сравнивает, заявляя, что была счастливее ее, будучи любимой. Пониманию глубины падения Лидии способствует тот факт, что Илия, счастливей которой она себя считала, – это мать Ромула и Рема, родоначальница римского народа, высоко чтимая во всей Италии [7. С.1145]. Эти акценты переданы М. Н. Муравьевым в переводе с помощью образа цветущей, то есть благополучной судьбы: *Мой лучше Илии рок цвел,* отсутствующий у Горация, но не противоречащий семантике оригинала (Romana vigui clarior Illa «Римской Илии я жила более славная»). М. Н. Муравьев сохраняет все античные мифологические реалии этой части оды Горация, призванные, по мнению М. Л. Гаспарова, придать философскую обобщенность конкретным образам: «<…> роль промежуточных опор, уводящих взгляд вдаль, от частности к обобщению, принимают на себя географические и мифологические образы лирики Горация. <…> Как географические образы придают горациевскому миру перспективу в пространстве, так мифологические образы придают ему перспективу во времени» [2. С. 162-163]. Таким образом достигается глубина, объемность картины, изображенной как в первоисточнике, так и в переводе.

Текст оды Горация:
«Me nunc Thressa Chloe regit,
Dulces docta modos et citharae sciens,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Pro qua non metuam mori,
Si parcent animae fata superstiti».

Перевод М.Н.Муравьева:
Гораций
Мне Хлоя лютнею своей
Одна угодна днесь фракийска,
Искусна знанья мусикийска, –
Я б принял смерть, чтоб жизнь дать ей.

Подстрочный перевод:
«Мной теперь фракиянка Хлоя управляет,
Сладким обученная песням и умеющая играть на кифаре,
За которую я не побоюсь умереть,
Лишь бы пощадили милую судьбы пережить меня».

В середине оды Гораций рассказывает о настоящем. Сейчас его сердцем владеет другая женщина, Хлоя, обладающая музыкальным талантом. Чувство лирического героя к ней настолько сильно, что он готов пожертвовать своей жизнью ради нее. Перевод М. Н. Муравьевым этой строфы семантически и эмоционально точен, главные акценты Горация отражены, но вновь допускаются лексические вольности. Первые две строки оды Горация, в которых подробно рассказывается о талантах Хлои и о ее власти над автором, у М. Н. Муравьева трансформируются в три, в них переданы моменты, связанные с нынешней возлюбленной героя. Правда, если у Горация автором Chloe regit «Хлоя управляет» (что подчеркивает большую власть этой женщины над героем), то у М. Н. Муравьева отношение героя к Хлое достаточно нейтрально *одна угодна*. Рассказ же о том, чем новая любовь привлекает Горация, в оригинале и в переводе семантически схожи: это ее музыкальный талант, изображение которого Горацием развернуто (Dulces docta modos et citharae sciens «Сладким обученная песням и умеющая играть на кифаре»), а у М. Н. Муравьева обобщено до *Искусна знанья мусикийска*. Также cithara «кифара» первоисточника заменена на *лютню*. В этом можно усмотреть элемент адаптации античного текста, так как лютня в 18 веке была так же популярна, как кифара в античности, и оба эти инструмента были струнными. «Лютня – весьма распространенный в старину, теперь забытый струнный инструмент, персидского происхождения, бывший в употреблении у арабов и перешедший в Европу через Испанию. <...> Школы игры на лютне появились в начале XVI столетия в Венеции и в XVIII столетии в Нюрнберге. Литература лютни в свое время разрослась до громадных размеров, так как этот инструмент играл такую же роль, как в настоящее время фортепиано. Для лютни перекладывалось все, что появлялось в области музыкальной литературы» [8. С. 265]. Кифара – греческий четырехструнный инструмент, изобретенный по преданию Амфионом или Лином, игра на котором могла сопровождаться пением [7. С. 890-891]. Однако такая замена не искажает семантический и эмоциональный план оды Горация. То же можно сказать в целом и про концовку монолога лирического героя. В ней он говорит о такой силе своей любви, что мечтает только об одном: чтоб возлюбленная пережила его (Si parcent animae fata superstiti «Лишь бы пощадили милую судьбы пережить меня»). В переводе акцент смещен в сторону усиления напряжения, так как М. Н. Муравьев заканчивает эту строфу словами *Я б принял смерть, чтоб жизнь дать ей,* что по смыслу и эмоциональному настрою более ярко и напряженно, чем в оригинале, возможно, это обусловлено молодостью и порывистостью переводчика, которому исполнилось всего 16 лет.

Текст оды Горация:
«Me torret face mutua
Thurini Calais filius Ornyti,
Pro quo bis patiar mori,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Si parcent puero fata superstiti».

Перевод М.Н.Муравьева:
Лидия
Младый Калай меня пленил
Взаимною любовью ныне, –
Дала б жизнь дважды, коль судьбине
Льзя было сделать, чтоб он жил.

Подстрочный перевод:
«Меня сжигает пламенем страсти взаимной
Туринского Калайс сын Орнита,
За которого дважды я перенесу умереть,
Лишь бы пощадили юношу судьбы пережить меня».

В этих стихах – ответ Лидии, она тоже рассказывает об объекте своих нынешних чувств. У нее есть новый возлюбленный, дарящий ей счастье своей страстью, ради него героиня готова пожертвовать своей жизнью. Семантика и настроение оды Горация переданы М. Н. Муравьевым точно, получили отражение и факт новой страстной взаимной любви, и жертвенность этого чувства со стороны Лидии. Правда, в переводе глагол *пленил* и существительное *любовью* снижает напряжение, вложенное Горацием в строки Me torret face «Меня сжигает пламенем страсти», но момент взаимности отражен лексически точно (mutua «взаимной» у Горация – *взаимною* у М. Н. Муравьева). Остается без внимания происхождение Калайса (в оригинале – он сын Thurini…Ornyti «Туринского…Орнита»), М. Н. Муравьев не перегружает текст античными реалиями. Факт молодости соперника, ушедший у Горация в подтекст, заявляется прямо – *младый Калай*. Далее героиня заявляет, что готова умереть дважды за свою любовь, настолько велико ее чувство. Этот момент отражен М. Н. Муравьевым лексически и эмоционально точно: Pro quo bis patiar mori «За которого дважды я перенесу умереть» в первоисточнике – *Дала б жизнь дважды* в переводе. Немного смещены акценты в концовке, римский поэт определяет желание Лидии, чтобы возлюбленный пережил ее (Si parcent puero fata superstiti «Лишь бы пощадили юношу судьбы пережить меня»), в переводе напряжение несколько снято, ситуация сведена к *Льзя было сделать, чтоб он жил*, что не препятствует правильному отражению настроения стихотворения Горация, так как градус чувств поднимают старославянизмы *младый, пленил, ныне, льзя*.

Текст оды Горация:
«Quid si prisca redit Venus
Diductosque iugo cogit aeneo?
Si flava excutitur Chloe
Reiectaeque patet ianua Lydiae?»

Перевод М.Н.Муравьева:
Гораций
Что, если придет прежня страсть
И помирит меня с тобою,
Из сердца коль извергну Хлою
И Лидье снова вдамся в власть?

Подстрочный перевод:
«Что если прежняя возвращается Венера,
И разлученных ярмом соединяет медным?
Если рыжая изгоняется Хлоя

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

И отвергнутой открывается дверь Лидии?»

В данном отрывке Гораций говорит о будущем, загадывая, что же произойдет, если он откажется от Хлои и вновь вернется к Лидии, тем самым проверяя возможную реакцию бывшей, но не забытой возлюбленной. Смысл этого обращения М. Н. Муравьевым сохранен, но передан лексически свободно. Так, в первой строчке Гораций применяет яркий метафорический образ, рисующий возвращение прежних чувств через появление богини любви Венеры – Quid si prisca redit Venus «Что если прежняя возвращается Венера». В переводе эта фраза превращается в *Что, если придет прежня страсть*. Для М. Н. Муравьева Венера, богиня любви древних римлян, и понятие страсти являются в данном случае контекстуальными синонимами, что позволяет ему таким образом адаптировать текст для русского читателя. Далее факт примирения у Горация описывается с помощью метафоричного образа Diductosque iugo cogit aeneo? «И разлученных ярмом соединяет медным?», подчеркивающего крепость связывающих героев уз. М. Н. Муравьев же просто фиксирует момент: *И помирит меня с тобою*. Следующая строчка перевода, наоборот, даже более красочна, чем оригинал. Гораций пишет: Si flava excutitur Chloe «Если рыжая изгоняется Хлоя», М. Н. Муравьев образно подчеркивает отказ от бывшей возлюбленной изгнанием ее из сердца: *Из сердца коль извергну Хлою*, придавая большую эмоциональность и страсть эпизоду. В последнем стихе наблюдается замена авторской метафоры на собственную, не уступающую в красочности. Момент возврата к своей возлюбленной Гораций описывает как открывание двери перед Лидией (Reiectaeque patet ianua Lydiae «И отвергнутой открывается дверь Лидии»), М. Н. Муравьев подчеркивает возобновление отношений как вновь обретение власти Лидии над героем, чему он очень рад – *И Лидье снова вдамся в власть*. В целом заметна художественная разница оригинала и перевода. Емкость и пластичность оде Горация придают эпитеты Diductos «разлученных», aeneo «медным», flava «рыжая», Reiectae «отвергнутой», выпущенные М. Н. Муравьевым при переводе, который стал более динамичным и простым. Однако эмоционально восторг и высоту напряжения чувств Горация помогают М.Н.Муравьеву передать старославянизмы *прежня, коль, извергну, вдамся*.

Текст оды Горация:
«Quamquam sidere pulcrior
Ille est, tu levior cortice et improbo
Iracundior Hadria:
Tecum vivere amem, tecum obeam lubens».

Перевод М.Н.Муравьева:
Лидия
Прекрасен тот, но как презреть?
Неверный! Я тебя любила
И счастливой себя б почтила
С тобою жить и умереть!

Подстрочный перевод:
«Хотя звезды прекраснее
Он, ты легче коры и неукротимого
Приятнее Адрия:
С тобой жить хотела бы, с тобой готова умереть».

Заключительная строфа оды – это ответ Лидии на предложение бывшего возлюбленного. Она, сравнив двух своих любовников, готова отказаться от прекрасного соперника Горация ради возвращения былого чувства. Начинается монолог Лидии с описания нынешнего возлюбленного. Автор прибегает к образному сравнению, изображая героя прекраснее звезды: Quamquam sidere pulcrior// Ille est «Хотя звезды прекраснее //Он». В переводе смысл

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

фразы сохраняется, но упрощается, М. Н. Муравьев выпускает сравнительный образ, констатируя главную мысль: *Прекрасен тот.* Далее следует перечисление достоинств бывшего любовника, который превосходит своего соперника. Вновь Гораций использует яркие художественные средства для отражения этого факта, сопоставляя героя с легкой корой и бурным морем и применяя анжамбеман: tu levior cortice et improbo// Iracundior Hadria «ты легче коры и неукротимого// Приятнее Адрия». В переводе этот момент не передан, более того, М. Н. Муравьев здесь очень свободно трактует первоисточник, вкладывая в уста Лидии обвинение в неверности, отсутствующее в стихотворении Горация: *Неверный! Я тебя любила.* Заканчивается монолог героини и вся ода признанием Лидии в том, что она готова вернуться к бывшему возлюбленному и ее чувство настолько велико, что женщина готова умереть со своим любовником. Семантический и эмоциональный план первоисточника и перевода полностью совпадают, расходясь в лексических средствах. М. Н. Муравьев в этих строчках более ярок и художественен, так как у Горация просто заявляется о готовности Лидии разделить судьбу своего возлюбленного: Tecum vivere amem, tecum obeam lubens «С тобой жить хотела бы, с тобой готова умереть», а в переводе делается акцент на обретении счастья возвращенной любви (*И счастливой себя б почтила// С тобою жить и умереть!).*

Таким образом, перевод М. Н. Муравьева семантически, эмоционально и часто лексически совпадает с одой Горация. Автор бережно передает четкую симметрию произведения, движение чувств, мыслей, настроения героев стихотворения римского поэта от сожалений до радости, от прошлого к будущему. М. Н. Муравьев внимательно относится к художественным средствам первоисточника, стремясь передать авторские метафоры, эпитеты, сравнения и внося свои находки, лексически и эмоционально близкие оригиналу. Однако необходимо отметить, что, уловив чувство, настроение Горация, М. Н. Муравьев еще не постиг его пластику, во многом лексически и стилистически оставаясь классицистом. Это один из первых переводческих опытов М. Н. Муравьева, но выбор текста для него уже говорит о многом: о внимании начинающего автора к частным переживаниям, об интересе к выражению чувств героев, об эстетизации высоких эмоций – о всем том, что в дальнейшем приведет М.Н.Муравьева к сентиментализму.

Конечно, обращает на себя внимание факт несовпадения синтаксического плана оды Горация и ее перевода, сделанного популярным в 18 веке четырехстопным ямбом, но средства русского языка не позволяют буквально передать ритмический рисунок стихотворения римского поэта, использовавшего IV асклепиадову строфу.

В поэтическом наследии самого М. Н. Муравьева не так много любовной лирики. Он сам говорит в одном из посланий к сестре:

Люблю, но мне любовь не есть сладчайше чувство,
<…>
Но дружба, но родство, как ты их ощущаешь,
Бесценны нежности, ты кои освящаешь… [5. С.209].

Дружеская и семейная лирика занимает большое место в творчестве М. Н. Муравьева, однако присутствует и лирика собственно любовная. Во всех стихах на эту тему заметно влияние Горация. Любовное чувство изображается М. Н. Муравьевым легко, без жгучей страсти. Он ограничивается поверхностным, подчеркнуто легким изображением отдельных внешних сторон своих отношений с реальной, а очень вероятно, что и условной дамой:

Ты мне делаешь приветства,
Пляшешь весело со мной,
И во всех забавах детства
Я всегда товарищ твой [5. С. 223].

Существуют стихи М. Н. Муравьева, предметом которых становятся сердечные взаимоотношения автора с героиней. Однако и в них чувства изображены достаточно условно и, несмотря на весь набор «чувствительной» лексики, воспринимаются как выражение минутного настроения:

Боги! все, что злее в муке,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Все то в сердце сем брегу:
Я с Еглеею в разлуке,
Быть несчастней не могу.
Я чувствителен был ею,
Для нее я трепетал.
Вы похитили Евглею,
Я теперь бесстрашен стал…[5. С. 225].

В традициях римского поэта адресатами стихов М. Н. Муравьева становятся разные женщины: Ириса («Ириса! ты в слезах, стыдясь того лишиться…», 1778 год), Алзора («К Алзоре», 1781 год), Клариса («Иной бы стал непостоянством…», 1782 год), Розана («Милое дитя», между 1779 и 1784 годами), Темира («Посвящение тебе», 1780-ые годы), в других – упоминаются имена Нины («Истинная красота», между 1779 и 1784 годами), Алины («Надпись к изображению Алины», 1784 год), Евглеи («Разлука», между 1779 и 1784 годами). Шутливо описано, по-видимому, неудачное любовное приключение в стихотворении «Стихи, писанные в деревне, привешенные к камину честной женщины, которая меня обманула» (1778 год). Ирония, улыбка автора чувствуются в «Неравном браке» (1770-ые годы), «Отъезде» (1782 год), «Надписи к изображению Алины» (1784 год). В одах Горация также проходит череда женских имен (Лидия, Хлоя, Лика, Хлорида, Неэра, Гликера). Это подтверждает глубокое проникновение М.Н.Муравьева в творчество Горация, следование его жизненным и поэтическим принципам во всем.

Проблема, рассмотренная в данной статье, является началом разработки темы любви в творчестве М. Н. Муравьева и Горация и требует привлечения других текстов этих авторов.

Литература

1. фон Альбрехт М. История римской литературы. – М., 2004.
2. Гаспаров М.Л. Гораций, или Золото середины // Гаспаров М.Л. Об античной поэзии. – СПб., 2000.
3. Античная поэзия в русских переводах XVIII-XX вв. – СПб., 1998.
4. Квинт Гораций Флакк. Избранные произведения (оды, эподы, сатиры). – М., 1947.
5. Муравьев М.Н. Стихотворения. – Л., 1967.
6. Борухович В.Г. Квинт Гораций Флакк. – Саратов, 1993.
7. Любкер Ф. Реальный словарь классических древностей. – СПб, 1885.
8. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А.. Энциклопедический словарь. Т.XVIII. – СПб, 1896.

ПРИЕМ АНЖАМБЕМАНА ЭЛЕГИЙ ПРОПЕРЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ А. ФЕТА

Пяткова Н. С.
Томский государственный университет

Проперций вошёл в историю культуры как автор «Elegiae» – 4 книг элегий. Почти все они посвящены любви и написаны элегическим дистихом, размером, традиционным для элегий. Вместе с тем, многие исследователи указывают на то, что при всей несомненности жанровой принадлежности элегии Проперция обладают рядом особых черт, выделяющих его стихотворения среди произведений современников. Использование многочисленных анжамбеманов является одной из таких особенностей элегий Проперция, которую отобразил в своих переводах и А. А. Фет.

В четырех книгах Проперция анжамбеман встречается в каждой элегии, от первой до четвертой книги, часто по несколько раз в пределах одной элегии. Такое пристрастие к употреблению анжамбеманов Проперцием может иметь несколько причин.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Во-первых, анжамбеман – это характерная черта греческой поэзии, известная и римской античной метрике. Древнегреческие драматурги Еврипид и Софокл употребляли его очень часто. В римском стихосложении анжамбеман встречается реже. И большое количество анжамбеманов в творчестве Проперция может быть объяснено ориентацией римского поэта на греческую традицию, «первозданную, первичную» литературу по отношению к римской [1. С. 5]. На такую ориентацию неоднократно в элегиях указывает и сам поэт. Проперций использовал художественный прием анжамбемана максимально полно при создании элегий.

Во-вторых, анжамбеман – характерная черта романтической поэзии, и это также может служить причиной большого их количества в элегиях Проперция, которого исследователи называют «римским эрото-романтиком», представителем «античного романтизма»[4. С. 70].

При переводе элегий Проперция А. Фет сохраняет практически все употребления анжамбеманов, допуская, однако, и некоторые изменения синтаксической структуры приема «переноса». Такое внимание к анжамбеману со стороны Фета не является необычным. Во-первых, этот прием был очень распространен среди русских романтиков, и в творчестве Фета представлен достаточно широко. Во-вторых, сохранение анжамбеманов элегий Проперция А. Фетом объясняется переводческой установкой поэта, очень осторожно относившегося к ритмической и синтаксической организации стиха, к форме стихотворения. Поэтому сохранение в переводе приемов элегий Проперция является для поэта принципиальным вопросом.

Исследователи (Г. А. Шенгели, М. Л. Гаспаров) в стихе различают три вида анжамбемана: rejet (конец фразы захватывает начало следующего стиха), contre-rejet (начало фразы захватывает конец предыдущего стиха), double-rejet (фраза начинается в конце предыдущего стиха, кончается в начале следующего). В основном для создания элегий Проперций использует приемы rejet и contre-rejet. И если единичные анжамбеманы служат средством интонационного выделения отсеченных стихоразделом отрезков фразы, то в элегиях Проперция многочисленные анжамбеманы создают прозаизированную интонацию, иногда практически нивелирующую стихотворный ритм. А. Фет сохраняет анжамбеман, его вид, создавая практически подстрочный перевод. Но перенос слова в следующий стих позволяет акцентировать внимание на событии. Эта функция анжамбемана позволяет Фету в переводе смещать акценты, расставляя их на других словах, нежели в элегиях Проперция. Такие изменения порядка слов при анжамбемане являются характерными для переводов Фета. Например:

Проперций	Подстр. перевод	А. Фет
11 ***multos illa dies incomptis maesta capillis***	***Не причесав волосы, печальная много дней она***	***Не причесавши волос, печальная много сидела***
12 ***sederat***, iniusto multa locuta salo <…>	***сидела***, и сказала многое чересчур суровому морю <…>	***Дней*** и жестоким волнам много сказала она <…> (I, XV, 11-12).

В этих стихах используется тип анжамбемана rejet. При точном переводе составляющих переноса Фет изменяет порядок слов. В переводе Фета сильнее выражено то, что героиня провела печальная «много дней», в элегии же Проперция этот акцент несколько сглаживается тем, что разрыв происходит на других словах.

Нередко А. Фет, переводя используемый Проперцием прием «переброса», изменяет его тип:

19 nec tibi me post haec committet Cynthia ***nec te***	и тебе меня после этого не доверит Цинтия ***и не тебя***	не доверит тебе меня уже, Цинтия, ***даже***
20 ***quaeret***; erit tanti		***И не спросит, где ты,***

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

criminis illa memor <…>	***спросит***; будет помнить она такое преступление <…>	помня провинность твою <…> (I, 4, 19-20)

А. Фет при переводе сохраняет анжамбеман, однако вместо rejet использует другой вид – contre-rejet. Более того, А. Фет использует перенос на служебной части речи, что является одним из самых резких типов анжамбемана. В первом стихе остается только союз «даже», остальная синтаксическая конструкция оказывается во втором. Проперций же переносит только глагол. Такая замена типов «переброса» может быть объяснена тем, что Фет расширяет саму синтаксическую конструкцию Проперция «nec te quaeret» («и тебя не спросит»), переводя её как «даже и не спросит, где ты».

Показательно, что А. Фет использует прием «переброса» там, где его нет у Проперция:

17 non, Idae et cupido quondam discordia Phoebo, 18 Eueni patriis filia litoribus <…>	не тем между Идасом и томимым любовью Фебом разлад, дочь Эвена на отцовских берегах <…>	***Спор возбудила не тем меж Идасом когда-то и Фебом*** ***Страстным***, Эвенова дочь на берегу у отца <…> (I, II, 17-18).

В 17-18 стихах Фет изменяет лексику при характеристике образа Феба. У Проперция «cupido Phoebo» – «стремящийся, жаждущий, алчущий, томящийся, тоскующий, томимый любовью, жадный, алчный, преданный, пристрастный». В переводе Фета же Феб – «страстный», и прием анжамбемана, который появляется в переводе Фета, является значительным выразительным средством, усиливая эпитет, которым наделяется Феб.

Помимо строчного анжамбемана существует ещё так называемый цезурный анжамбеман, который также встречается очень часто в элегиях Проперция. Фет не игнорирует этот прием, сохраняя его при построении стиха:

altera me ***cupidis // teneat*** foveatque lacertis <…>	Пусть одна меня обнимает, согревая в объятиях <…>	Пусть обнимает ***меня // одна***, согревая в объятьях <…> (II, XXII, 37)

Таким образом, прием анжамбемана, присутствуя практически в каждой элегии Проперция и в переводах Фета, реализует несколько функций: во-первых, использование анжамбемана является значительным выразительным средством, помогая создавать драматический стих. Этот прием сохраняется и в переводах А. Фета. Во-вторых, анжамбеман служит созданию единого образа, являясь связующим звеном между поэтическими стихами, позволяя одновременно сохранить целостность и динамичность. В-третьих, использование анжамбемана подчеркивает эмоциональность восприятия поэтом всей изображаемой картины. В-четвертых, анжамбеман служит для выделения значимых слов в стихе, акцентируя важные моменты. Обилие анжамбеманов у Проперция и Фета приземляют возвышенный материал любовной элегии, способствуют возникновению повествовательного начала, что является одним из способов проникновения эпического в элегию. А. Фет в переводах сохраняет все анжамбеманы элегий Проперция, более того, иногда Фет вводит «перебросы» там, где их нет у Проперция, что демонстрирует большую значимость этого приема для Фета.

Литература

1. Аверинцев С.С. Римский этап античной литературы // Поэтика древнеримской литературы. – М.: Наука, 1989. – 260 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

2. Словарь русского языка: в 4 т./ АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. – М.: Русский язык, 1985-1988. – Т.IV. – 800 с.
3. Шенгели Г.А. Техника стиха. - М. Гослитиздат, 1960. – 312 с.
4. Шталь И.В. Поэтика литературного направления: римские «эрото-романтики»// Поэтика древнеримской литературы. – М.: Наука, 1989. – 260 с.
5. Элегии Секста Проперция. Перевод А. Фета. – СПб.: 1888. – 129 с.

ПРОБЛЕМА ДВОРЯНСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В РОМАНАХ «ЕЛЕНА» М. ЭДЖВОРТ И «РУДИН» И.С. ТУРГЕНЕВА

Саркисова А. Ю.
Томский государственный университет

В тургеневедении давно отмечен факт известной «литературности» романа «Рудин»: при написании своего первого романа И.С. Тургенев активно учитывает опыт русской и европейской литературы (традиции Жорж Санд, русской повести 1840-х годов, натуральной школы). В настоящей работе ставится вопрос о влиянии на формирование романного жанра в творчестве Тургенева английского любовно-психологического романа конца XVIII – первой трети XIX века.

Нравоописательный роман «Елена» (1834) – последнее произведение англо-ирландской писательницы Марии Эджворт. Он раскрывает историю становления характера молодой девушки Елены Станлей на широком фоне частной жизни высшего круга современного английского общества. Усадебный хронотоп позволяет автору сосредоточиться в романе на любовно-психологической коллизии и нравственной характеристике общества.

В русском переводе роман «Елена» вышел в Санкт-Петербурге в 1835 году в пяти частях в издании «Библиотека романов и исторических записок, издаваемая Ф. Ротганом на 1835 год». Издание пользовалось популярностью и имелось во многих домашних библиотеках. Известны отзывы о «Елене» В. Г. Белинского, С. П. Шевырева, В. А. Жуковского, А. В. Дружинина и другие.

Опыт Марии Эджворт как мастера нравственно-психологического романа, как «великого живописца нравов» [1. С. 126.] оказался важен для Тургенева-романиста. В первом романе Тургенева обнаруживаются знаковые параллели и текстовые переклички с «Еленой», обусловленные концентрацией обоих писателей на вопросах внутреннего состояния современного общества и нравственного самоопределения личности.

В «Рудине» Тургенева интересовала проблема духовных исканий лучшей части русской интеллигенции. Писатель обращается к недавнему прошлому – 1840-м годам, важной эпохе в развитии русской умственной мысли, эпохе формирования либеральных идеологий, воздействовавших на исторические судьбы России. Роман Эджворт был ценен для автора «Рудина» подробным воссозданием общественного сознания, интеллектуальной насыщенностью. В «Елене» представлены носители различных философских и жизненных воззрений, между которыми ведутся беседы о литературе (В. Скотт), живописи, философии, морали. На материале частных судеб и обыденных событий выявляется современное состояние национальной духовной жизни.

Центральный мужской образ «Елены» Гранвиль Боклерк во многом перекликается с образом тургеневского Рудина: это герой-теоретик, мечтатель, идеалист. Идеализм Боклерка оттеняется практицизмом генерала Кларендона. Именно генерал в романе дает характеристику Боклерку: «Генерал мог бы выразить все романические идеи Боклерка немецким словом Schvarmerei, которое значит не глупость, не пустословие, но энтузиазм мечтателя» [2. Т. 2. С. 101]. И Рудин, и Боклерк – блестящие ораторы, завораживающие окружающих своим красноречием. Однако значительно и отличие Боклерка от Рудина.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Боклерк находит свое место в жизни, он находит практическое применение своим идеалам добра, дружбы, чести. Он совершает на протяжении романа целый ряд благородных поступков, в частности, спасает семью разорившегося друга, помогает бедным. Наконец, он удачен в любви и обретает к финалу романа семейное счастье, в отличие от Рудина, который так и не обрел своего «гнезда». Одним словом, Боклерк (несмотря на нетипичность для английского общества его характера) вовсе не становится «лишним человеком». Идеализм Боклерка никак не ограничивает его практической деятельности и личного счастья.

Проблема героя-идеалиста не поднимается у Эджворт до того общественно и эпохально значимого уровня, какой обуславливает проблематику романа Тургенева. Тургенев ставит задачу изобразить героя времени и показывает его трагедийность (как типа) в связи с проблемой национальной общности и роли такого типа в действительной русской жизни. У Эджворт проблематика замыкается все же на частных судьбах, центральной остается проблема нравов и нравственности, важная для усадебной прозы Тургенева, но не исчерпывающая ее содержания. Жанровое своеобразие «Рудина» определяется насыщением нравственно-психологического романа социально-исторической злободневностью.

Знаменательно, что в двух романах происходит аналогичный идеологический спор между героями-антагонистами о роли философии. В «Елене» Чурчиль нападает на философское сочинение, Боклерк защищает. Чурчиль утверждает: «...где нужно доказательство рассудка, там энтузиазм ничего не значит» [2. Т. 2. С. 198]. Но при этом он отказывается назвать конкретные недостатки книги. В романе Тургенева идет спор между Рудиным и Пигасовым по поводу статьи барона Муффеля относительно роли общих рассуждений и фактов. Пигасов отрицает роль общих рассуждений, обозрений, убеждений. Как Чурчиль не мог указать конкретные изъяны философского сочинения, так и скептицизм Пигасова основывается на незнании: он ругает Гегеля, не зная, что Гегель говорил по данному вопросу.

Сам образ Елены, центральный в романе Эджворт, мог быть интересен Тургеневу в связи с проблемой становления характера в его опыте создания психологического русского романа. Образ Елены имеет ряд типологических свойств, приближающих ее к тургеневским героиням (скрытая страстность, нравственный максимализм, способность к самопожертвованию).

Определенное родство проблематики, психологической трактовки характеров дополняется в двух романах рядом общих черт поэтики. Духовная жизнь современного общества воссоздается в «Елене» и «Рудине» через воссоздание частной жизни и частных судеб. Предметом изображения становятся, прежде всего, беседы, споры персонажей. Действие движет любовная коллизия, в которой появляются все характерные для данного жанра литературные мотивы: приезд гостей, любовные треугольники, свидания на лоне природы.

Есть в романах и ряд частных аналогий. Например, в Кларендон-Парке сначала долго ведутся разговоры о Боклерке, о его предстоящем приезде, а он постоянно откладывает свой визит и потом появляется совершенно неожиданно. В «Рудине» также сначала дается картина поместного дворянства, ожидают приезда барона, ведутся разговоры о нем, а неожиданно приезжает Рудин. Есть некоторые сходные замечания о страданиях первой любви, о том, как светское общество «роняет» (выражение Тургенева) ненужного человека.

Английские писатели рубежа XVIII – XIX веков, наследующие традиции Просвещения, утверждающие четкую разумность и нравственную твердость, стремились к созданию позитивной нормы в своих произведениях. Именно усадебный роман создавал ту основу нравственного содержания ценностей, которая позволяла заострить внимание на проблеме положительного героя.

Нравственный опыт английского романа о «дворянских гнездах» оказался для Тургенева востребованным благодаря поставленным в нем проблемам духовной жизни образованной части общества («света»), становления характера, нравственного определения личности в условиях обыкновенной жизни. Индивидуальные же особенности таланта писателя определили жанровое своеобразие его произведения: «Рудин» – социально-психологический

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

русский роман. Проблема дворянской интеллигенции 1840-х годов, занимавшая Тургенева-романиста, выводила его к проблеме героя времени, созданию социально-исторического типа.

Литература

1. Семейство Эджворт // Библиотека для чтения. – 1851. – Т. 107, № 6. – Отд. «Смесь». – С. 117 – 142.
2. Эджеворт М. Елена / Пер. с англ. – СПб., 1835. – Кн. 1 – 5.

ТВОРЧЕСТВО ВАН ГОЧЖЭНЯ В КУЛЬТУРЕ КИТАЯ КОНЦА XX ВЕКА

Тугулова О. Д.
Бурятский госуниверситет, г. Улан-Удэ

Ситуация в литературе Китая 1980-1990-х гг. явилась уникальной, что стало следствием двустороннего процесса ее развития: имманентно присущие эстетические закономерности литературного развития – с одной стороны; противоречивость и сложность политико-социальных факторов, непосредственно повлиявших на культуру – с другой.

Вместе с тем, указанный период китайской литературы, будучи переходным хронологически, а также, что более важно, по своему характеру, очень важен для изучения, поскольку в эстетическом плане подводит итоги художественного пути творческой интеллигенции, отражает и помогает осознать сложную и дискуссионную реальность, кроме того, определяет некоторые перспективы развития литературы в новом столетии.

Современная китайская литература в целом и поэзия, в частности, не однолинейна и не одноуровнева. Это период творческого поиска в условиях изменяющегося общества. Вслед за переменами, происходящими во внешней окружающей среде в связи с переходом к рыночной экономике, поэтическое искусство также стремится к обновлению, отыскивая возможности для существования и развития. Поэтические школы, направления, стили и формы сосуществуют одновременно, нет ни хронологии, ни иерархии. Многоголосие, отсутствие единого метода, единого лидера, приоритетного направления – одна из примет современной китайской поэзии. На поэтическом Парнасе творят представители различных поколений, по стилю произведения очень сильно отличаются друг от друга, здесь есть и реализм, и модернизм; есть стихи, развивающие традиции национальной поэзии, и стихи, сочетающие опыт зарубежного поэтического искусства.

Все поэтические школы, появляющиеся в КНР в исследуемый период, еще расплывчаты и нечетки, они не сложились и не оформились окончательно. Зачастую литературная критика превращается в чисто теоретическую, в крайности своей далеко отрывающуюся от конкретных литературных произведений. Однако среди существующего плюрализма, полифонии подходов к пониманию сущности современной китайской поэзии и путей ее дальнейшего развития можно выделить несколько ключевых концепций, важных для составления целостной картины поэтического мира конца прошедшего столетия, а именно: «индивидуальное творчество», «творчество интеллигенции», «народное творчество». Поэты, выдвигая указанные понятия, стремятся отстоять право поэтического искусства на самоопределение в условиях все возрастающей коммерциализации общества, размышляют о природе стихов, месте и роли поэта в современной действительности.

Тремя другими качественными характеристиками, обобщающими эстетический опыт поэзии конца прошлого столетия, являются: «творчество поэтов средних лет», «разговорное творчество», «повествовательность». Последовательная и систематичная структура данных характеристик позволяет говорить о них как о сложившихся эстетических категориях поэзии,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

отражающих поиски литературоведов в области языка, средств художественной выразительности, соотношения разговорного и литературного стиля в поэзии.

Также можно констатировать, что в такой период столкновение старых и новых понятий порождает духовный кризис, культура отныне не литературоцентрична. Поэзия, бывшая в традиционном понимании одним из факторов, формирующих общественные и социально-политические приоритеты, отныне утрачивает свою назидательную, воспитательную функцию.

Тем не менее, в творчестве многих поэтов явственно ощущается призыв возвращения к личности, гуманности. Именно благодаря такому наполнению произведений для китайской поэзии конца XX в. культовой фигурой становится поэт, каллиграф, художник, композитор, декламатор классических стихотворений, Ван Гочжэнь (род. 1956). Он является одним из самых примечательных феноменов нашего времени. Достаточно сказать, что тираж его произведений на современном китайском языке самый высокий.

Стихи он начал писать еще в конце семидесятых годов. В середине восьмидесятых начал публиковаться, из произведений той поры известность получило его юмористическое стихотворение «Один школьный день», напечатанное в 1985 г. в одной из молодежных газет. Ван Гочжэнь отмечает, что на его становление как поэта большое влияние оказало творчество Ли Шанъиня (813-858), Ли Цинчжао (1084-1151), Пушкина. Он стремится к лиричности Пушкина, отточенности Ли Шанъиня, красоте Ли Цинчжао.

Первым стихотворением, получившим серьезное одобрение, стало «Я с улыбкой иду навстречу жизни», опубликованное в 1984 г. сначала в десятом выпуске хунаньского журнала «Молодой человек», затем в «Молодежной ярмарке» и «Избранных произведениях молодых авторов»:

Я с улыбкой иду навстречу жизни,
И неважно, как жизнь ответит мне.
Встретит меня спокойно?
Я стану веселым журчащим ручьем.
Встретит меня неровностями?
Я буду большой горой в торжественной задумчивости.
Встретит меня счастьем?
Я стану стойким бамбуком, который выдержит все.
Жизнь невозможна без смеха,
Мир без улыбки, как должно быть, скучен он.
Ничто не заставит меня жизнь разлюбить,
Я с улыбкой иду навстречу жизни!

Стихотворение, ставшее своеобразным поэтическим кредо для Ван Гочжэня, определило его творческий путь. В 1990 г. вышел в свет первый сборник его стихотворений «Волнения молодости», сразу же принесший славу поэту. С этого момента начинается «бум Ван Гочжэня». Сборник переиздавался пять раз, общее количество книг достигло ста пятидесяти тысяч экземпляров. Вслед за этим были опубликованы «Нравы молодости», «Размышления молодости» и другие, вошедшие затем в девятитомную серию «Поэзия Ван Гочжэня».

Его книги «Размышления молодости», «Лирика. Избранное» и «Философские размышления», одна за другой, соответственно в 1991, 1992 и 1993 годах, получили государственные литературные премии «Золотой ключ». Тираж его произведений составил свыше двухсот тысяч. Согласно результатам опроса «Самые популярные люди современного Китая», проведенного в 1997 г. в Пекине, Шанхае, Гуанчжоу, Чунцине, Шамэне среди населения, достигшего восемнадцатилетнего возраста, Ван Гочжэнь был признан лучшим поэтом после образования КНР (1949 г.).

Среди критиков-литературоведов возник даже термин «явление Ван Гочжэнь». Рассматривая причины его стремительного взлета, они выделяют, прежде всего, незаурядность его таланта, а также время, точнее, своевременность и необходимость появления подобной фигуры в китайской поэзии конца XX в.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Однако поэт читаем и любим не только в Китае. В 1993 г. тайваньское издательство «Цзиньань» выпустило 5 книг в серии «Стихотворения Ван Гочжэня», в 1994 г. – десятитомное издание «Полное собрание стихотворений Ван Гочжэня». Произведения поэта публикуются в Гонконге, Японии, Сингапуре, Италии, США, Австралии, Франции, на Филиппинах и других странах.

Творчество Ван Гочжэня оказало влияние на целое поколение молодых людей, выросших в 90-е гг. С 2000 г. его стихотворения изучается в рамках школьной программы. В настоящее время поэт продолжает работать в отделе культуры научно-исследовательского института искусства КНР, пишет статьи для журналов «Китайская литература», «Биографическая литература».

В центре поэзии Ван Гочжэня находится человек. Его стихи – это беседы с современниками, с молодыми людьми, в чьих руках будущее человеческого рода, с природой, с самим собой, с совестью, беседы между телом и душой. Они достоверны, потому что полны искренними переживаниями. Поэт несет в своём творчестве жизнеутверждающие идеалы Добра, Любви и Нравственности.

Когда отдаю –
Я ничего не жду в ответ.
Когда отдаешь,
Надеясь на воздаяние,
Ты – ничтожество.
Если ты – озеро,
Для меня обогнуть тебя дамбой – в радость.
Если ты – гора,
Для меня стать зелёной травой на горе – в радость.
Не каждому из нас
Дано великим стать,
Но каждый должен
Благородным быть.
(«Меня не надо благодарить»)

Живительная струя любовной лирики дает возможность смыть грязь с души человека, грязь, оседающую в современном мире, мелькающем на все набирающей обороты карусели. Она заставляет задуматься о смысле жизни, о том, стоит ли прятать все свои чувства в дальние, темные уголки наших душ.

Это не горя так много, –
А это нашей душе
Широты не хватает.
Это не счастья так мало, -
А мы ещё не понимаем,
Что такое жизнь.
В минуты грусти напиши стихотворение,
В минуты радости спой песню.
И не важно, какой нам выпал
Жребий –
Жизнь всегда прекрасна.
(«Жизнь всегда прекрасна»)

Вот такой простой рецепт, но как он много значит! Да, наверное, Поэзия спасет мир; или, точнее, спасает на протяжении всего существования человечества. Одной из функций поэзии является провозглашение общественных ценностей, а в эру индивидуального творчества поэт кроме социальных идеалов неизбежным образом раскрывает личные жизненные принципы. Поэзия для Ван Гочжэня становится способом поиска истины, а также средством связи с окружающим миром. Возможность поэтически видеть, слышать, общаться

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

обусловлено, прежде всего, богатством душевного опыта. Опыт этот, как правило, достигается за счет кропотливой, напряженной работы ума и сердца:

Вечнозелёные кусты за окном
Слегка шелестят,
Тени на стену раз за разом ложатся,
Светильник измученно таращится,
Стена к утру устало побелела как снег.
Стихотворение из самых глубин сердца возникло,
Легло на бумагу, пропитав её весной и кровью.
(«Ночь»)

Мысль о внутренней культуре человека не покидает поэта. Что истинно, а что ложно? В чём непреходящие ценности? Что значит жить в гармонии? Такие вопросы мучают нас, когда читаем его произведения. Философское осмысление мира, жизни характерно для поэзии Ван Гочжэня. Буквально в каждом произведении он поднимает серьезные философские проблемы. Самыми значимыми из них для Ван Гочжэня становятся вопросы нравственности. Быть честным самим с собой – единственно важное для всех. Жизнь представляет собой постоянный обман и самообман, поэтому ежедневная суета и забота могут заслонить наиболее ценное в кратком, зачастую неосмысленном пребывании в этом мире:

Мне тяжело
Сказать тебе –
Какой дорогой следовать – все впереди.
Хочу лишь пожелать –
Не слишком увлекаться красивыми цветами
И их плодами,
Не нужно ждать славы и богатства.
Пусть и в будущем слава не ждёт –
Если о прошлом придётся жалеть.
(«Посвящение другу»)

Ещё одной традиционной для классической китайской поэзии теме «Скоротечность жизни» отдает дань Ван Гочжэнь в произведении «Годы, как книга»:

Годы как книга,
Всем своим существом читаю.
Год за годом,
Читая, очень счастлив,
И очень страдаю.
Однажды сестрёнка сказала мне:
Такая жизнь
Тебя очень быстро состарит.
Я возразил -
Нет, это зовётся не старость,
это - зрелость.

Все переживания, которые Ван Гочжэнь кладёт в основу своих стихов, связаны с глубокими и всеобъемлющими размышлениями о человеке и мире. Переживания предстают, что и всегда бывает в подлинной поэзии, как живое бытие, как пронизанная смыслом художественная форма. Это и позволяет определить самобытность лирики поэта.

Вместе с тем, Ван Гочжэнь, поднимая широкий круг вопросов, не всегда дает однозначные ответы. Ненавязчиво высказывая собственное мнение, отнюдь не стремясь к назидательности, поэт приглашает в мир своей души, где отражается все многообразие мира внешнего. При этом он далек от идеализации последнего, выражая в поэтическом творчестве готовность жить радостями и бедами, наполняющими существование человека. Такая позиция автора обусловливает выбор выразительных средств как лексических, так и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

синтаксических. Так, например, отсутствие знаков препинания, кроме всего прочего, оставляет возможность читателю самому решить, вопрос ли это, либо констатация.

Большинство произведений Ван Гочжэня строится по одной схеме: первая часть стихотворения представляет собой размышления на ту или иную тему, а в последних нескольких строках дается резюме автора. Сформулированное предельно точно и кратко, оно звучит как афоризм. Неслучайно, по-видимому, целый пласт творчества поэта является чистыми афоризмами, философскими максимами, затрагивающими, по-прежнему, вопросы нравственного совершенствования человека.

Подведение итогов, дискуссии о новом герое, поиски адекватного новым реалиям языка определяют литературу переходного периода как время вопросов, а не констатаций, как период жанровых трансформаций. В китайской литературе популярными становятся очерки, дневниковые записки, документальные хроники – формы, охваченные рамками традиционного жанра саньвэнь, в котором жизнь человека показана на фоне исторического времени.

Отдает дань указанному жанру и Ван Гочжэнь, в его произведениях отражаются изменения, переливы его настроения; без видимой логической связи писатель переходит от одного к другому. Реальные события, поток воспоминаний, картины природы предстают в причудливом калейдоскопе случайных сюжетов. За бесконечными излияниями мыслей, чувств, с трудом улавливается нить повествования. Автора нельзя упрекнуть в стремлении к художественной изысканности, украшательству. Он ищет и находит себя в абсолютной искренности, самоизлиянии, почти самообнажении. Не случайно писателю так удается жанр саньвэнь, не случайно созданные им эссе напоминают наскоро сделанные дневниковые записи. Они и называются саньвэнь – неупорядоченная, раскованная, непричесанная проза.

В саньвэнь Ван Гочжэня центральным объектом изображения является внутренняя жизнь человека, его психическая и нравственная природа. Эссе, несмотря на композиционную нестройность и фрагментарность, имеют свою внутреннюю структуру. Это зачастую цельные, законченные произведения, в которых есть динамика и внутренняя логика, объясняющая, связывающая воедино отдельные эпизоды. Гармоничность произведения достигается за счет единого эмоционального настроя и лиризма. Организующим началом эссе, как и вообще малых форм лирической прозы, является не сюжет, а размышления, перипетии психической деятельности героя, сгущенные в фабулу эмоции.

Писатель рассуждает о честности и искренности, как о понятиях совершенно необходимых, особенно нам, современным людям, «ум которых становится все более гибким», в суете забывшим, а то и потерявшим во всеобщей переоценке ценностей жизненные ориентиры; о дружбе и любви, способных разжечь «отсыревшие» души; об одиночестве, имеющем две причины: самодостаточность, влекущая за собой замкнутость (а так ли уж ты самодостаточен, если лишен человеческого общения?), и «перенесенные в жизни страдания» (но разве жизнь состоит только из разочарований и обид? Стоит ли менять ее на «безопасную» скорлупку?); о высоком чувстве («только когда мы вместе, все имеет смысл, и куда бы мы ни шли, мы идем вместе»); о дожде, «похожем на стихи», и о стихах, «похожих на дождь»... Талантливый художник несколькими мазками рисует моральный портрет, избегая между тем монотонной назидательности и навязчивой банальности. Произведения Ван Гочжэня – гармоничный союз дидактического и лирического. Оттенки иронии смешиваются с цветами грусти и жизнерадостными красками, задавая всему тон оптимизма. С легким сердцем, полным любви к жизни, сострадания к людям, он говорит новому дню: «Здравствуй!».

Произведения Ван Гочжэня не одинаковы по величине, к ним относятся и миниатюры в полстранички, и пространные эссе. Они, как правило, однотипны, сюжетная линия в них едва намечена. Окружающий мир преломляется сквозь призму личных, субъективных переживаний, впечатлений автора, вызванных тем или иным событием. Ван Гочжэнь рисует мир человеческой души; эмоции, размышления выступают у него как самостоятельные «персонажи».

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Возможно, именно отсутствие открытой дидактичности, идеологического подтекста, однозначности восприятия, многозначность образов, философские абстракции стали причинами популярности Ван Гочжэня, востребованности его творчества именно в 90-е гг., эпоху стремления к индивидуальности.

Литература

1. Ван Гочжэнь. Айцин ши (Любовная поэзия). – Чаньчунь, 1998.
2. Ван Гочжэнь. Ши вэнь цзи (Сборник стихотворений). – Хухэ-хото, 1999.
3. Ван Гочжэнь. Синь цзо сюань (Антология новых произведений). – Пекин, 2002.

ЛИРИЧЕСКИЙ ЖАНР ПОСЛАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ КИТАЙСКОЙ ПОЭТЕССЫ ШУ ТИН

Хайдапова М. Б-О.
Бурятский государственный университет

Литература, будучи частью духовной культуры человечества и отдельного народа, органично сочетает в себе черты универсального и частного, общечеловеческого и национального, общественного и индивидуального, заключая в художественные формы многообразные проявления природы и человеческого бытия, создавая тем самым иную, художественную реальность. Поэзия в ярких образах и лаконичной форме хранит и передает разные культурные коды, преодолевая границы пространства и времени, обогащая духовную жизнь человека. Поэтическое творчество многогранно и представлено разными жанрами, разными формами. Наше внимание в настоящей работе обращено на поэтические послания в современной китайской поэзии.

Послание как один из жанров лирики уходит своими корнями в глубокую древность, поэзию Древней Греции и Рима – на Западе, в классическую авторскую поэзию древнего и средневекового Китая – на Востоке. В китайской поэтической традиции много примеров стихотворного общения на расстоянии поэтов-друзей. Подобные дружеские послания в определенном поэтическом кругу, а также стихотворения-обращения более широкого плана присутствуют и в современной китайской поэзии. Под современной китайской поэзией мы подразумеваем новый этап в развитии китайской поэзии XX века, начало которому положила, наряду с «поэзией площади Тяньаньмэнь», «поэзией вернувшихся», также и «туманная поэзия» в лице Бэй Дао, Гу Чэна, Шу Тин и других поэтов, поэтическое творчество которых зародилось и развивалось еще в период китайской «культурной революции». Начиная с конца 1970-х – начала 1980-х гг. эти стихотворения получают широкое распространение и становятся объектом критического осмысления. Несмотря на то, что стихотворениям данной группы поэтов присуще определенное родство художественного стиля, что позволило китайской критике объединить их термином «туманная поэзия», тем не менее, каждый из поэтов сам по себе являет неповторимый мир, отражая индивидуальные черты мировосприятия и миропонимания отдельной личности. В данной статье рассматриваются характерные особенности творческого самовыражения современной китайской поэтессы Шу Тин (1952 г.р.). Рассматривая жанровую принадлежность ее стихотворений, можно отметить, что в ее творчестве, особенно раннем, большое место занимают послания, которые и составили объект настоящего исследования.

Поэзия как художественная квинтэссенция духовной практики человечества образно рисует картину того или иного общества в определенный исторический период. Процесс творческого становления поэтессы протекал на фоне «культурной революции» (1966-1976 гг.). Известными атрибутами упомянутой эпохи стали массовые гонения, нашедшие

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

выражение в «трудовом перевоспитании», «собраниях критики», «хунвэйбиновщине», а также жесткая цензура в отношении произведений литературы и искусства, отразившаяся в политических лозунгах и шаблонных произведениях искусства наподобие «образцовых спектаклей», «духовном голоде» и «запрещенной литературе». Шу Тин в юном возрасте столкнулась с жестокими реалиями той «абсурдной эпохи», испытав разные беды, от опыта «деревенского труда» до непосильных физических нагрузок на городских заводах; ей довелось почувствовать одиночество, горечь утраты, стать свидетелем жизненных трагедий близких, друзей, знакомых и незнакомых ей людей.

Зарождение поэтического творчества Шу Тин относится к началу 1970-х гг. Практически все ее самые ранние стихотворения представляли собой послания, обращенные к друзьям, и прилагались к письмам. Не все из них были представлены широкой публике. Позже Шу Тин в своем очерке «Жизнь, книги и поэзия» (1980 г.) напишет, что «Послание в Ханчжоу» – *«самое раннее из моих опубликованных стихотворений, однако вовсе не первое мое стихотворение»*. В этом послании, написанном в 1971 г., звучит обращение к одному другу, с которым однажды во время уездного фестиваля она имела продолжительную беседу о поэзии. Находясь в деревне на сельскохозяйственных работах в составе производственной бригады, Шу Тин мысленно возвращается к тому разговору:

Если будет ясный теплый вечер,
И тот же ветер, обжигающий лицо;
И та же луна, согревающая душу;
Ах, друг, выйди из дома своего.

Кто сказал, что дорога скучна, нет пейзажа,
Стоит только лишь вспомнить тот шорох шагов;
А те капли росы на травинках,
Растворились уж в воздухе?

Вода непременно все такая же светлая-светлая,
Отражения города качаются в зыби речной.
Та безмолвная беседка на берегу,
Наверно, еще помнит мечты наши?

Под фикусом, у моста большого,
Кто сидит на том старом месте?
Душа его с огнями на рыбацких лодках
Странствует по безбрежному небу реки...

Стихотворение отличает простота и естественность языка, свойственная письмам. Эстетика данного стихотворения определяется красотой традиционного пейзажа с его природными образами: жаркого южного ветра; луны как символа единения родных и близких, *«согревающей»* людские сердца; капель росы на травинках, светлой речной воды, фикуса. Чувствуется, что поэтесса бережно хранит в памяти теплую атмосферу былых встреч, полную юных надежд и мечтаний. Воспоминания поэтессы – самые светлые, теплые, добрые. Она хранит и звуки *«шороха шагов»*, и образ *«безмолвной беседки»* – молчаливой свидетельницы разговора, и свет далеких мерцающих огоньков на *«безбрежном небе реки»*. Заметим, что данное стихотворение Шу Тин по духу весьма близко произведениям традиционной китайской пейзажной лирики.

Стихотворения Шу Тин о человеке и, прежде всего, для человека. Одной из отличительных черт ее поэзии стала забота о человеке. Многие стихотворения, написанные Шу Тин в 1970-е гг., хотя и не содержат указания на конкретное лицо-адресат, являются по существу посланиями-обращениями к друзьям молодой поэтессы. В стихотворениях того периода, написанных для друзей («Осенним вечером провожая друга», «Дарю», «Весенняя ночь» и др.), Шу Тин утешает и вдохновляет друзей, душа и характер которых были

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

надломлены ураганом эпохи. Так, искренним участием и вниманием пронизаны строки стихотворения «Апрельские сумерки» (1977 г.):

В апрельских сумерках
Напев зеленый льется
В ущельях тихо эхом отдается
Витает в воздухе

Если переполняют душу отголоски
К чему ж упорно продолжать искать
Желаешь петь – так пой, лишь попрошу я
Тихо, тихо, нежно

Апрельский вечер
Словно как кусок воспоминаний, утраченных и обретенных вновь,
Возможно одному свиданью
Доселе все еще не срок

Возможно и одной любви горячей
Навеки быть сокрытой суждено
Желаешь плакать – плачь, пускай слеза
Течет, течет, беззвучно

Поэзия Шу Тин – жизнеутверждающая. Стойкость личности Шу Тин отражается во многих ее произведениях. Характерной чертой ее поэзии является оптимистичный финал («Обращаюсь к морю», «Лодка», «Стена», «Двухмачтовая лодка» и др.). В стихотворении «Это тоже всё» (1977 г.) нашли отражение и гуманизм, и вера в прекрасные идеалы, и оптимизм Шу Тин. Стихотворение имеет подзаголовок – *«В ответ на «Всё» одного молодого друга»*. Этот друг – известный поэт Бэй Дао, поэтические творения которого стали объектом сильной критики в КНР, что привело поэта к вынужденной эмиграции. Заметим, что критика Бэй Дао касалась двух основных аспектов. Во-первых, с позиций поэтической эстетики критиковалась неясность (туманность), труднодоступность его произведений. С другой стороны, Бэй Дао обвиняли в том, что его стихи нездоровы и полны упадочнических чувств, отчаяния, пессимизма и нигилизма. В китайской литературе последних лет пессимизм уже не составляет большого «греха». Однако в 50-60-е гг. ушедшего столетия и в период «культурной революции» пессимизм был недопустим вообще, равно как в отношении своей собственной жизни, так и по отношению к обществу и истории. И в годы после «культурной революции» пессимизм все еще долго оставался вопросом политической этики. Критика декадентства в поэзии Бэй Дао часто сопровождалась цитированием стихотворения «Всё». Это стихотворение состоит из 14 строк с единым началом:

Все – рок
Все – дыма облако
Все – начало без конца
Все – тленные поиски
Все радости – без улыбок
Все печали – без следов слез
Все речи – повторенье
Все связи – первая встреча
Вся любовь – в сердцах
Все былое – во снах
Все надежды – с комментариями
Все религии – со стонами
Все взрывы имеют мгновенья покоя
Все смерти имеют долгое эхо

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Отметим, что в период «туманной поэзии» большое распространение получила стихотворная форма, состоящая из цепочки лаконичных, емких, категоричных суждений, полных конфликта, контраста, столкновений непривычных образов, как, например, данное стихотворение Бэй Дао.

В ответ на «Всё» Шу Тин написала «Это тоже всё»:

Не все деревья
Ураганом сломлены;
Не все семена
Не нашли землю, чтоб пустить корни;
Не вся правда
Затерялась в пустыне духовной;
Не все мечты
Позволяли сломать себе крылья

Нет, не всё
Так, как ты говоришь!

Не всё пламя
Лишь сжигает себя,
А не светит другим;
Не все звезды
Указанием служат лишь ночи,
А не весть о рассвете несут;
Не все песни
Ускользают от уха,
Не успев в сердце нашем осесть.

Нет, не всё
Так, как ты говоришь!

Не все призывы не находят ответа;
Не все потери невосполнимы;
Не все бездны глубокие – гибель;
Не все смерти легли на головы слабых;
Не все души
Можно в грязь затоптать и сгноить;
Не все последствия
Есть слезы и кровавые печати, не открывающие радости лицо.

Сегодняшнее всё вынашивает будущее,
Всё будущее вырастает из его вчера.
Надейся, за мечту борись,
Прошу, всё это возложи на свои плечи.

Это стихотворное общение, своего рода открытая переписка двух поэтов, не могла не привлечь внимание литературных кругов. В обвинении Бэй Дао в эстетизации индивидуалистического пессимизма критика стала активно цитировать стихотворение «Это тоже все» Шу Тин, что весьма взволновало поэтессу, которая не замедлила сделать письменное заявление: «Некоторые критики стали сравнивать мое стихотворение с «Всё» Бэй Дао, и прозвали его нигилистом, я считаю, что это, как минимум, не соответствует действительности… Я просто хотела дополнить его, идея и художественность моего стихотворения несравнимы с глубиной, яркостью и силой его произведения» [цит. по электронный ресурс]. Действительно, эстетическая и художественная ценность

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

литературного произведения несводима исключительно к оптимистичности его звучания. Мы позволим себе не останавливаться сколько-нибудь подробно на идейно-художественных достоинствах стихотворения «Всё» Бэй Дао, поскольку оно приведено здесь, прежде всего, как контекст, проясняющий содержание поэтического послания-ответа на него Шу Тин.

В лирическом жанре послания, как правило, ярко выражено авторское начало, поскольку автор не сокрыт за образом лирического героя произведения. Как уже упоминалось выше, в этом стихотворении меж строк чувствуется присутствие решительной, стойкой, оптимистичной Шу Тин, полной веры в Истину, Добро и Красоту. Стихотворение от начала до конца насквозь пронизано позитивным настроем, а традиционные природные образы и простота, недвусмысленность языка однозначно выражают жизнеутверждающую позицию автора. Шу Тин, вторя Бэй Дао, прибегает к приему сквозного параллелизма, который придает произведению импульсивность, энергетически воздействуя на читателя. В стихотворении звучит отрицание пассивной позиции, инертности: *«Нет, не всё так, как ты говоришь!»* (Заметим, что мотив противостояния внутренней инертности встречается у Шу Тин и в других произведениях, например, в стихотворении «Стена»). Первая строка послания начинается с отрицания *«не все»*, и оно пронизывает почти все стихотворение, утверждая несомненность заявляемого. Внимание читателя приковывает сначала нарастающая и в конце резко обрывающаяся структура стихотворения. Автор подряд говорит о пятнадцати «не все», и у читателя невольно возникает желание узнать: если не так, то как же? В последнем абзаце все резко обрывается – поэтесса призывает к надежде, борьбе за мечту, ответственности за будущее. Шу Тин родилась в 50-е гг. прошлого столетия, испытала несколько социальных переворотов, ее воззрения созревали в ходе непрерывного обновления, однако она все же сохранила способность видеть свет, ее вера, убеждения не претерпели коренных изменений, она полна надежды. В стихотворении ярко выражена одна из особенностей «туманной поэзии» – «поиск света во мраке». Живой и ясный стиль многих ранних произведений Шу Тин, ее неутомимое стремление к свету, позитивная и активная жизненная позиция явились, на взгляд автора, одним из определяющих условий наиболее раннего, в сравнении с другими «туманными» поэтами, признания ее поэзии официальной литературной критикой 1980-х гг.

В целом, по сравнению с поэзией Бэй Дао и Гу Чэна, стихотворения Шу Тин более традиционны, как в плане формы, так и содержания. Определенная «туманность» в ее произведениях начинает проступать лишь после знакомства со стихами вышеупомянутых поэтов, о воздействии поэтического творчества которых Шу Тин позже пишет: *«Когда в 1977 г. я впервые читала стихотворения Бэй Дао, я словно ощутила 8-ми балльное землетрясение...»*, *«...они оказали на меня настолько огромное влияние, что в 1978-79 гг. я даже не решалась взяться за перо...»* («Жизнь, книги и поэзия»). Действительно, в поэтическом творчестве Шу Тин, начиная с 1979 г., заметны изменения, обусловленные, помимо собственно взросления личности поэтессы, также и сильным влиянием поэзии Бэй Дао и Гу Чэна («Встреча на дороге», «Двухмачтовая лодка», «Стена» и другие стихотворения).

В 1980 г. поэтесса пишет стихотворение-обращение к Гу Чэну («Сказочный поэт», 1980 г.), которое состоит из двух равных по объему частей, в каждой из которых по две строфы из девяти и двух строк соответственно. В первой части Шу Тин, по существу, дает поэтическое определение эстетической концепции его творчества, называя его поэзию сказкой: *«Ты поверил в написанную тобой сказку/ И сам цветком из сказки синим стал/ Твои глаза не захотели видеть/ Больных деревьев, упавших стен/ И ржавых обвалившихся оград железных/ Лишь вняв простые знаки/ Собрал отряд из звезд, цветов, жуков/ И в дальние незагрязненные края/ Отправился»*. Во второй части Шу Тин сообщает Гу Чэну о том, какой отклик в сердцах читателей вызывает его поэзия: *«И вот, люди поверили тебе/ Поверили в сосну, умытую дождем/ И в миллионы маленьких висячих солнц/ И в шелковицу, в удочку, изогнуто натянутую в водной глади/ И в облако, что обмотало хвост воздушного змея»*. Далее поэтесса говорит о чистой красоте мира детства, которую пробуждает поэзия Гу Чэна:

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

«И тысячи разбуженных воспоминаний/ Годов стряхнули пыль/ Как чистое серебро голосами/ С твоими грезами заговорили». Обе части завершаются короткими строфами (вторая и четвертая), в которых Шу Тин сопоставляет *мир* и *сердце, маленькое* и *большое*: *«Сердце, быть может, маленькое-маленькое/ Однако мир большой-большой»*, *«Мир, быть может, маленький-маленький/ Но сердца границы велики-велики».* Поэтесса говорит о двух мирах: о внешнем мире, вселенной, с одной стороны, и внутреннем мире человека, не менее реальном, с другой, подчеркивая, в том числе и величие души Гу Чэна, изящной поэзией своей сотворившего красивую светлую сказку.

Подводя итог данной работы, можно утверждать, что в раннем поэтическом творчестве Шу Тин немалое место занимают стихотворения, которые по жанровой принадлежности могут быть отнесены к посланию. Послания Шу Тин носят преимущественно дружеский характер и не всегда содержат указание на конкретного адресата. Среди адресных поэтических обращений можно отметить стихотворения, написанные поэтам-друзьям Бэй Дао и Гу Чэну. Поэтические послания Шу Тин отличаются живостью стиля, ясностью языка, использованием традиционных природных образов. Ее поэзия пропитана искренним вниманием к человеку и стремлением к прекрасным идеалам, даруя читателю огромный заряд позитивной энергии.

Литература

1. 李丽中 Ли Личжун. 朦胧诗·新生代诗百首点评 Сто стихотворений «туманных поэтов» и «поэтов нового поколения» с комментариями – 天津 Тяньцзинь : 南开大学出版社 Изд-во Нанькайского университета , 1988.

2. 舒婷精选集Собрание избранных произведений Шу Тин / 舒婷著 под ред. Шу Тин – 北京 Пекин: 北京燕山出版社 Изд-во «Бэйцзин яньшань», 2006.

3. 舒婷 Шу Тин. 最后的挽歌 Последняя погребальная песня / 舒婷文集 Сборник поэтических произведений Шу Тин – 江苏文艺出版社 Изд-во «Цзянсу вэньи» , 1997.

4. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://cache.baidu.com

ПОЭЗИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА В КИТАЕ

Цыбикова В. В.
Бурятский государственный университет

Начало поэзии постмодернизма в Китае восходит к 1980-м годам XX века и представляет собой результат политики реформ и открытости. Представители поэтического искусства данного периода сформировали мощное течение, в дальнейшем именуемое «новым поколением». В октябре 1986 г. аньхойская «Поэтическая газета» и «Шэньчжэньская молодежная газета» совместными усилиями издали «Современные группы на поэтическом Парнасе 1986 года». В этом «списке» были собраны свыше шестидесяти поэтических школ такие как школа «Так», представителями которой были Ян Лян, Гу Чэн, Сюэ Ди, «Просвещение», представленная Хуан Сяном, Я Мо. Данная школа была основана в Гуйляне, а затем центр был перемещен в Пекин. Основоположник школы Хуан Сян был противником маоистской идеологии, а в годы «культурной революции» занимался поэзией андеграунда. Школа «Сегодня» является «сокровищницей» китайской литературной истории, ее представителями были Бэй Дао, Бай Е, Оуян Цзянхэ, Ман Кэ, Хуан Жуй. Школа «Утренняя

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

звезда» была организована Молодежной Лигой и Ассоциацией студентов при Пекинском университете, ее представители Сун Чэнбин, Хуан Ибин, «38 современных китайских поэм», представленная Ши Тао, Бэйлин, Вэй Вэй. Школа «Они», представленная Фу Ли, Хан Дуном. Школа «Не – не» была представлена Чжаном Лунъю, Цзин Сяодуном, «школа современной китайской поэзии» была представлена Ли Явэй, Хай-цзы, Ма Сун и т.д.

Следует отметить, что поэзия «нового поколения» делиться на два больших блока: стихи, тяготеющие к традициям, главными из которых становятся «новый традиционализм» и «холизм»; а также произведения, написанные в духе постмодернизма («они», «поэтическая школа студентов», «школа современной китайской поэзии»). Первые занимаются творческим поиском в культурных традициях древности, что явилось поэтическим откликом на культурное явление «поиск корней», распространившееся на материковом Китае в 1980-е года. Последние, стремящиеся к народности и простоте искусства, более целостно представляют главные тенденции «нового поколения», который по большей части зиждились на основных вехах постмодернизма [1. С.56].

Постмодернизм имел в свою очередь определенные особенности, одна из которых заключается в «антигероизме», «антипоклонении» поэтов. Эта особенность составила содержание поэзии «нового поколения». Поэты распрощались с героизмом, выступают против наставлений-проповедей и расписывания высоких моральных принципов и добродетелей. Они отстраняются от героизма, героических подвигов, при этом поворачиваются к обыденному миру, к самым простым событиям повседневной жизни. Например, в стихотворении Юй Цзяня «Гвоздь, облаченный в небеса», где центральным предметом авторского внимания является гвоздь, который в понимании поэта предстает «королем»:

...Гвоздь, облаченный в небеса
Словно король, недавно взошедший на трон
Острый, обширный, излучающий яркий свет...
«Гвоздь, облаченный в небеса»

В стихотворение Ян Сяоминя «Вспоминаю давнее стихотворение» изображается картина прошлой жизни лирического героя:

В прошлом мой школьный сад был покрыт полынью и гусеницами,
Примитивная деревенька,
Трава у водоема прыгает в моей чашке,
На листке мелькает дробный цветочный узор…

«Гусеницы», «трава у водоема», «чашка», «листок» – все это простые, обыденные образы, которые позволяют не только визуально представить художественное пространство, но и дают возможность почувствовать настроение героя, его внутреннее состояние. Лирический герой испытывает ностальгию по ушедшему времени, негодование и одиночество. В другом стихотворении «Улица Тайцзичан» того же поэта также можно обнаружить данную особенность:

…Проходя сквозь похожие года и лакированные большие двери,
Я берегу страдания и мечтаю о радости,
Вышедшие из большого здания
Несут в руках саквояж взрослых мужчины и женщины…

Мелкое событие из повседневной жизни простых людей становится объектом внимания поэта. Представители постмодернизма приняли бытие таким, какое оно есть и, сделав поэзию предельно открытой, наполнили ее не имитациями или деформациями жизни, но фрагментами реального жизненного процесса.

Другая особенность поэзии постмодернизма заключается в простоте языка. Поэты не ломают голову над выбором языковых средств, стихи слагаются так, как говорятся. Настоящая разговорная речь, повествование простое до невозможности большей простоты,

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

лишенное каких-либо приукрашиваний, отказавшееся от традиционных поэтических средств. Многие молодые поэты отдают предпочтение длинным предложениям с отсутствием в них знаков препинания.

Например, в стихотворении Оуян Цзянхэ «Револьвер» данная языковая особенность довольно ярко выражена:

...Вечная Венера стоит в камне,
Ее руки отвергли человечество,
Из ее груди вытащили два ящика,
Внутри есть две пули, один пистолет
Прострелит и станет игрушкой,
Посягнется на жизнь, один немой огонь.

В произведении присутствует разговорная речь, фривольность, расхлябанность. Поэт не выбирает и не преображает «пустяк из повседневной жизни», а реалистично разворачивает его в первоначальном состоянии. Так как язык очень прост, в нем нет напыщенности, поэты-постмодернисты выражают свои чувства, настроения через простые сравнения. Например, в произведение Хань Дуна «Прекрасный день»:

...Как беззубка вылезла из панциря,
Я превратился в такого жалкого, низкого, почти как трава...
Или в стихотворении Сяо Хая «Река Бэйлин»:
...Пыль спадает в реку,
Как те дети на носу корабля...

Простота языка представлена в произведениях многих поэтов данного периода, исключением не является и поэт Хай-цзы:

«Растрогаться»
Рассвет- это цветочный олень,
Ступает на мой лоб,
Мир так прекрасен!
Дикие цветы в пещере
Вдоль моего тела
Все время прогревают рассвет,
Все время прогревают внутри и снаружи.
А ночью и вечером хозяин этого цветочного оленя
Пораньше уходит глубоко в землю, опираясь
На корни деревьев, кружась.
Дикие цветы под землей
Все время греют земную гладь,
Дикие цветы греют твое лицо,
Обжигают тебя.
Мир так прекрасен!
Рассвет- это топчущий людей цветочный олень в пещере.

Следующей особенностью является то, что неопределенность, неясность, пробел – не только не недостатки, а основные принципиальные установки постмодернистских произведений поэтов. Следствием является принципиальный фрагментализм. Это воплощается в склонности к методам коллажа, произвольного монтажа художественного пространства, его «вырезок» и «вставок», в склонности к парадоксам, в «открытости разбитого», в акцентировании «разломов», «краев» и т.д. Коллаж из различных материалов зачастую видится беспорядочным. Однако на первый план выходит не композиционное единство или отсутствие одного, а монолог (или диалог) различных частей, компонентов, фрагментов произведения.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Например, в стихотворение Ян Сяоминя «Предсказание»:

«Предсказание»
Один снег, начало одной реки
Соединяются слабым светом земли,
Смотря в даль из окна,
Я услышал пылкое сердцебиение летящего снега,
Легко хлопающие крылья снежных цветов,
Я в распустившемся сверкании войду в сон,
Я не могу угнаться за его падением,
Этими стремительно увядающими бутонами
Покроет грязный снег, мой язык уже стал терпким,
Раздавленная в руках снежная слякоть,
По растаявшей дороге моя походка тяжела,
Остановившийся в воздухе снег
С моих плеч скользит на землю,
Когда мой взор переметнулся с сосновых шишек,
Один снежный цветок уколол веко летящей птицы,
Мелькающие улицы,
Давний снег в душе исчерпался и ушел,
Моя боль совершенно обнажена,
Когда-то я был отблеском этой снежной земли,
Когда проходил сквозь стену, ребенок нежный и любопытный
Со снежной земли вернулся,
Молния остановилась в моих глазах,
Одно пророчество выплыло на мокрую фильтрованную бумагу,
Я восхваляю снежные цветы, и снова восхвален снежными цветами,
Ты и я уже не сможем укрыться.

В произведение можно наблюдать образ хаотичного сложного мира, мира, о котором нет знания. В произведении постоянно меняется пространство и время, в голове лирического героя, словно все смешалось, чувствуется некая неопределенность, неясность. Лирический герой одновременно испытывает столь противоречивые чувства боли, отчаяния и вместе с тем удовлетворения и восхищения. Отсутствует сюжет, замысел, автор как бы компонует в одно разные образы. Бессистемность, хаотическая мозаика есть объективное воспроизведение фрагментарности представлений. Однако картина хаоса вовсе не является картиной хаоса, а представляет особую структуру, своеобразную упорядоченность. С одной стороны, автор пытается показать всю сложность мира, человеческого бытия, с другой же – демонстрирует эволюцию самосознания человека.

В творчестве данного поэта есть другое стихотворение «Праздник», которое также ясно отражает эту особенность:

«Праздник»
Ласточка, что была в руках улетела
На площадь,
Я сажусь на зеленый велосипед,
Один гвоздь
То тускнеет, то светлеет,
Звенит,
Один поэт,
Одно насекомое в воспоминаниях
Поблескивает

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

На площади
В отражении осени.

В стихотворении отсутствует единое художественное пространство – оно хаотично меняется, состоит из «вырезанных» фрагментов. Однако при всем при этом хаос имеет порядок, структуру, целостную картину. Эта особенность усиливает динамику настроений, чувств героя. Ласточка – это образ счастья, счастливого времени, символ лета. Однако это мимолетное счастье покинуло лирического героя и, теперь он остался один. Одинокий, он грустит по ушедшему лету и ждет прихода молчаливой осени. Душа его наполнилась оставшимися где-то в глубине души воспоминаниями и тоской по летней счастливой поре.

Особенностью творчества поэтов-постмодернистов является и то, что в произведениях довольно часто встречается образ свежей сиюминутной современности. Так в произведении Ян Сяоминя «Поэт»:

«Поэт»
В большом голубом здании телевидения
Я открыл чудное окно,
Один поезд сошел с рельсов,
Одна чувственная девушка расклеивала на переезде,
В этом городе крайней возбужденности
Мои волосы с каждым днем редеют,
На этой большой земле я редкий обитатель,
Один ослиный крик смог заставить меня растрогаться

Поэт пытается запечатлеть в процессе развития «прекрасное мгновение», описывает ту обстановку, в которой находится сейчас, в данный момент, и словно пытается остановить неумолимый ход времени. В оригинале данное произведение не содержит знаков препинания, это в свою очередь усиливает «эффект мимолетности», «эффект мига». В следующем произведении «Вылетело из головы» этого же поэта «эффект мига» сопровождается описанием природы, тесно связанной с внутренним миром лирического героя.

«Вылетело из головы»
Сильный ветер дует, я не могу выкрикнуть это имя,
Сильный снег идет, как будто тоска в моем сне,
Последняя винная машина в слезах запачкалась,
Конец проходящей ночи
Залит светом, я запомнил такое стихотворение:
«Один червяк, но в фантазии морей и океанов».

Поэт перечисляет мимолетные события и образы, сиюминутную жизнь героя, его чувства и настроение в настоящий момент.

Следующая особенность заключается в стирании грани между высоким и общедоступным. Бескомпромиссное выхолащивание (и уничтожение) различий и отличий между элитарным и популярным (попсовым, китчевым, наивным). Например, в стихотворении Оуян Цзянхэ «Револьвер»:

…Вечная Венера стоит в камне,
Ее руки отвергли человечество,
Из ее груди вытащили два ящика…

Казалось бы, Венера – памятник архитектуры, истории. Сам образ Венеры (Афродиты) является воплощением красоты, воплощением высоких нравственных ценностей. Однако у Оуян Цзянхэ ее образ продемонстрирован с другого ракурса, описан в другой манере: он как бы принижен, опустился на бытовой уровень. Здесь нет какого-либо пренебрежения, это не примитивизм, это просто особое видение мира, абсолютно новое для китайской поэзии и, собственно совершенно новый виток в сознании китайского поэта.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

«Стеклозавод» является самым известным произведением поэта Оуян Цзянхэ, которое в свою очередь представляет собой воплощение неординарности духовного мира его создателя:

От увиденного до увиденного только лишь стекло,
От лица до лица
Разделяет то, что увидеть не можем,
В стекле вещи вовсе не прозрачные,
Целая стеклянная фабрика –
Это один гигантский хрусталик.
Днем она в самом блеске творений,
Эти творения изваяли самые первые слезы,
Как птица в чистом свете изваяла силуэт…
… а стекло уже не вещь, а что-то живое…
… стекло – это вода в пламени изменила состояние,
Это две души встретили друг друга,
Дважды уничтожив, вошли в то же бессмертие,
Вода посредством пламени превратилась в стекло…

Если в произведение «Венера» наблюдается превращение высокого понятия в бытовое, то здесь, наоборот: стекло становится одушевленным, высоким понятием. Стекло – это предмет, вещь, повседневное и, можно сказать, весьма обыденное явление человеческой жизни. Однако автор в своем произведении восхваляет, воспевает и наделяет его душой. Очень красочно описывает процесс производства стекла в виде борьбы двух стихий, взаимодействия двух сакральных первоначал.

Для художественной практики поэзии «нового поколения» характерны такие стилевые особенности, как сознательная ориентация на эклектичность, мозаичность, ироничность, игровой стиль, пародийное переосмысление традиций, преодоление границы между поэзией и повседневной жизнью. Так, в произведении Ян Сяоминя «Пойманный» благодаря особой структуре и весьма необычному построению языковых средств присутствует игровой стиль и ирония:

«Пойманный»
Один дождь,
Один огонь,
Большая река бушует беспрестанно.
Играй
Играй
Один червяк умер на грохочущей осенней дороге...

Использование игры слов, мозаичности художественного пространства и времени, с целью достижения особого постмодернистского настроения характерно для многих произведений поэта Хай-цзы, как для яркого представителя поэзии постмодернизма:

«В степи»
В ничем не прикрытой высокой степи
Я поверил во все:
Мои ноги и сердце моей лошади
Дойдут до ручья, пшеница и роса
Находятся в этой высокой степи, белые облака плывут.
Я поверил в талант, терпение и долголетие
Я поверил, что люди медленно и тяжело полюбят меня,
Другие не смогут, кроме тебя.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Мы влюблены
В этой высокой степи
В этой голой степи
Я поверил во все:
Я поверил, что мы влюблены.

В целом, поэзия китайского постмодернизма – это выражение мировоззрения, переход к новому витку в развитии культуры, размывание границ, рамок между формами культурной деятельности. Мир постмодернизма в китайской поэзии – лабиринт и полумрак, зеркало и неясность, простота, не имеющая смысла, особый взгляд на мир, особое мироощущение, характерное для человека новой эпохи.

Литература

1. Цыренова О. Д. (2005) Китайская литература 1980-х годов // Вестник Бурятского государственного университета. Серия 18. Востоковедение, №1.

2. Ли Синьюй.(2000) Чжунго дандай шигэ ишу яньбяньши. (Эволюция современной китайской поэзии). Ханчжоу: Издательство Чжэцзянского университета, 2000.

3. Хай-цзы.(2006) Хай-цзы дэ ши (Стихотворения Хай-цзы). Пекин: Издательство Жэньминьвэньсюэ, 2006.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Инновационные подходы к решению психолого-педагогических задач в сфере лингвистического образования

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Воднева О. П.
г. Томск, гимназия № 29

«Учитель в процессе обучения создает
Ряд зародышей, т. е. вызывает в жизни
процессы развития, которые должны
проделать свой цикл, для того чтобы
принести плоды.... Для того чтобы создать
зону ближайшего развития, т. е.
породить ряд процессов внутреннего
развития нужны правильно построенные
процессы школьного обучения».
Л.С. Выгодский

Федеральным компонентом государственного стандарта по иностранным языкам определяется, что «изучение иностранных языков направленно на достижение следующих целей: формирование умений общаться на ИЯ с учетом речевых возможностей и потребностей...; развитие личности ребенка, его речевых способностей, внимания, мышления, памяти и воображения, мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком; обеспечение коммуникативно-психологической адаптации к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения».

Учителей не надо убеждать, что каждый учащийся является личностью и обладает неповторимыми индивидуально-психологическими особенностями и своей историей психического развития. Однако индивидуальный подход к личности учащихся как стратегия обучения не отражен в учебных программах и не обеспечен содержанием учебников. Между тем учитель не может игнорировать индивидуальные различия школьников и вынужден сам индивидуализировать процесс обучения.

Анализ положения дел в школе показывает, что учителя проводят определенную работу в направлении личностно ориентированного и личностно центрированного подхода в обучении. Правда такой подход осуществляется в основном в форме учета индивидуальных особенностей обучаемых (дифференцированное распределение заданий различной степени сложности, учет возрастных особенностей, интересов и т.п.)

Традиционно считается, что в школе «дают» знания, а ученики их «получают», и мы редко задумываемся, что в основе такого подхода лежит формирование ученика-потребителя с установкой: все должны ему «давать», а его задача только «брать», Но такой принципиальный подход к образованию не ориентирован на воспитание личности, умеющей самоопределяться и действовать в различных ситуациях, формируя собственное мнение, идеи, мотивируя поступки и решения, и может быть назван репродуктивным.

Но ведь личностное предназначение человека проявляется не в том, чтобы «брать» извне готовые знания и опыт, а чтобы продуцировать новые знания и опыт. Существует другой подход, направленный на реализацию личностного потенциала ученика, дающий возможности для создания им собственных индивидуальных творческих достижений. Такой подход к образованию может быть назван продуктивным, а обучение – личностно-ориентированным.

Для репродуктивной системы образования характерна формула «ученик – глина». В данном понимании ученик является материалом для педагогической работы, и основу

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

образования составляет передача ученику некоего багажа для того, чтобы тот стал полноценным членом социального общества.

Для продуктивной системы образования характерна формула «ученик – семя», работающая на развитие потенциальных способностей ученика, заложенных в нем изначально и реализующихся в зависимости от созданной среды.

В основе личностно-ориентированного типа образования лежит образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личности учащегося. Личностно-ориентированное понимание обучения отрицает механическую «передачу» знаний и опыта. Они образуются в результате активности ученика, в ходе его собственной деятельности. В личностно-ориентированной педагогике обучение – это совместная деятельность ученика и учителя, направленная на само реализацию ученика, развитие его личностных качеств в ходе освоения изучаемого предмета.

Иностранный язык исторически является важнейшим предметом общеобразовательного обучения. Однако его развивающие резервы полностью до сих пор не изучены, и значение иностранного языка как предмета школьной программы, способствующего всестороннему развитию учащихся, недооценивается на практике, Бытующие представления сводятся к тому, что изучение ИЯ закладывает основы иноязычной речевой деятельности, является дополнительным средством расширения кругозора учащихся, позволяет углубить знания школьников о структуре родного языка. Процесс обучения иноязычной речи на уроках иностранного языка может быть действенным фактором всестороннего психического развития личности школьника. Б. В. Беляев писал: «Обучение иностранному языку сопровождается выработкой у учащихся новых психофизических механизмов, с помощью которых они должны несколько иначе отражать объективную действительность, т.е. несколько иными языковыми средствами думать о ней. Поэтому преподавателю иностранного языка надо знать и помнить об этом и хорошо понимать психологические особенности как иностранного языка и иноязычной речи, так и мышления, осуществляемого средствами этого языка».

На уроках иностранного языка имеются огромные возможности для всестороннего развития личности ребенка. Развивая и формируя речевые процессы учащихся на иностранном языке, мы можем способствовать всестороннему развитию личности учащихся, с одной стороны, и значительно повысить эффективность процесса овладения иностранным языком, с другой стороны. Воздействуя на речь, мы можем воздействовать на психические процессы личности учащегося и, наоборот, развивая психические процессы, мы положительно влияем на процесс речеформирования и речепорождения, т.е. овладения иноязычной речью. «Чтобы активно овладеть иноязычной речью, так же требуется тренировка и развитие всего комплекса психических процессов (с непременным учетом закономерностей их функционирования). Так как все психические процессы, и речь в том числе, работают в тесном взаимодействии, в большинстве случаев даже отделить один процесс от другого бывает сложно. И внимание, и восприятие, и память, и мышление, и воображение, и эмоции являются не просто «попутчиками» речи: глубоко проникая в речь, они становятся ее неотъемлемыми компонентами».

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ПРЕДПОСЫЛКИ К УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Волкова О. В.
Сибирский аэрокосмический университет им. ак. Решетнева

Обучение иностранным языкам в ВУЗе предполагает, что студенты должны овладеть тем материалом, который касается непосредственно их будущей профессиональной деятельности. Очевидно, что современные экономические условия и конкуренция на рынке труда требуют не только высокой профессиональной компетенции, но и дополнительных навыков, дающих больше шансов на успешный карьерный рост. Как раз одним из факторов перспективного развития специалиста является владение иностранными языками.

Однако, ежегодный набор обучающихся показывает, что лишь небольшая часть первокурсников готова к освоению материала по профессиональной тематике. Причиной этому служит довольно низкий уровень знаний в области EGP, English for General Purposes (английский язык общеобразовательной направленности). Кроме того, современный мир предоставляет молодежи широчайший выбор возможностей для саморазвития. Многие студенты принимают участие в программе "Work & Travel" (работа и отдых за рубежом), другие пробуют свои силы в международных образовательных программах (в рамках которых повышают свой уровень знания иностранных языков) или программах по обмену студентами «Города-побратимы». Да и в целом, современное поколение молодых людей ощущает постоянную необходимость в знании иностранных языков, с которыми студенты сталкиваются на каждом шагу: в процессе учебы, работы с компьютером и в сети Internet, во время отдыха, путешествий и развлечений. Поэтому на данном этапе жизни студенты технических ВУЗов, возможно, ощущают большую потребность в укреплении и расширении знаний в области EGP, чем в том, чтобы полностью сосредоточить свое внимание на освоении ESP (английский профессиональной направленности).

Дидактические материалы, как правило, не рассчитаны на использование в отдельно взятом вузе, в лучшем случае, обращаются к какому-то одному тематическому направлению. Иными словами, они не прокрывают весь спектр специализаций, да и вряд ли могут это сделать, поскольку не оперируют универсалиями и имеют частный характер. В целом ряде случаев эти материалы не могут использоваться коллегами, которые сами их не создавали. Само по себе формирование знаний, умений и навыков студентов едва ли может быть единственной задачей. Не меньшую роль играет формирование личности самого преподавателя, способной в рамках своей практической деятельности эффективно решать задачи самого различного характера, в том числе и создания учебных материалов для групп студентов самых различных специальностей.

Опыт показывает, что работа с видео- и аудиоматериалами является очень эффективной при обучении студентов General English. Это объясняется не только высоким уровнем мотивации, связанным с интересом к предоставленному материалу, но и актуальностью информации, которой насыщены современные художественные фильмы, песни, статьи Internet. Причем актуальность касается не только общей информации, но и непосредственно языка.

Кроме того, подразумевается, что материал должен постоянно обновляться и дополняться. Это связано с тем, что информация достаточно быстро устаревает, язык развивается, претерпевает изменения, и лишь ограниченное число художественных фильмов и песен может перейти в разряд классических и быть использовано достаточно долгое время. Большое внимание также уделяется отбору и адаптации собранного материала, а в некоторых случаях, даже его цензуре.

Основными принципами обучения, как общему, так и профессионально направленному иностранному языку, в этом случае должны стать: продуктивность, интерактивность через

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

дискуссию, комментарий, выступления, рефлексивность (обращенность к своему собственному опыту с целью поиска оптимальных решений поставленных в процессе обучения задач), модульность (относительная автономность отдельных разделов), цикличность обучения, автономность (определенная и разделенная ответственность сторон, участвующих в процессе обучения, исследовательская деятельность. Любой разработанный курс должен базироваться на личностно-ориентированном подходе к преподаванию. Его обязательными условиями являются создание в аудитории атмосферы равноправного партнерства. Необходимым условием успешности процесса обучения также является уважение к взглядам и убеждениям обучающихся и использование их. Курс ориентирован на развитие самостоятельного критического мышления, а не на усвоение готовых знаний и их воспроизведение. Материалы предполагают гибкость в использовании. Преподавателям рекомендуется по мере необходимости адаптировать учебные материалы при подготовке к работе над конкретным заданием.

Учебный процесс должен характеризоваться активной ролью учащегося, расширением репертуара методических приемов преподавателя, решением проблемы мотивации и ее повышением на занятиях английским языком, оптимизацией учебной деятельности с учетом различных психологических факторов: разных когнитивных стилей учащихся, типов личности, индивидуальных особенностей.

Одним из наиболее интересных вопросов курса является обсуждение потенциала учебного материала. Утверждается, что работа в направлении English for Specific Purposes может проводиться с использованием любого языкового материала при условии достаточной компетентности преподавателя. Особая роль отводится понятиям «realia» (объекты, в действительности использующиеся в реальной жизни) и «authentic materials» (языковой материал, использующийся в качестве учебного в стране изучаемого языка). Кроме того большое внимание уделяется работе с текстовым материалом, рассмотрению стратегий его адаптации. Работа с любым текстовым материалом предполагает достаточно большую подготовительную работу по введению лексического материала, обсуждению проблем, связанных с содержанием конкретного текста, а также в качестве заключительного звена обязательно проводится закрепляющий этап работы с текстом.

В качестве примера работы в данном направлении приведен план-схема занятия для студентов экономических специальностей по теме «Сетевой маркетинг». Методические рекомендации по данной теме, рассчитанные на 6 академических часов, были разработаны старшим преподавателем кафедры делового иностранного языка СИБГАУ О. В. Волковой.

Сетевой маркетинг

Предмет: Сетевой маркетинг

Уровень знаний студентов: высокий

Цели:

1. обсудить проблему в качестве социально-экономического явления;
2. развивать навыки просмотрового чтения текста, составления плана-схемы текста;
3. развивать навыки работы в группе (в процессе обсуждения проблемы);
4. развивать умение делать презентацию с предоставлением наглядного материала;
5. развивать навыки работы с терминами (умение дать определение термину).

I. Подготовительный этап.

Источник: предварительные знания студентов по теме и их интерес к ней.

Цели: представить тему и развить к ней интерес;
заинтересовать в чтении текстов по теме;
провести необходимую работу по подготовке к чтению.

Ход работы:

- Объявление темы и целей занятия.

- Наводящие вопросы по теме. (Как современные молодые люди могут заработать деньги? Что вы знаете о таком социально-экономическом явлении как Сетевой маркетинг и каково

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ваше отношение к нему? Знаете ли вы соответствующий термин в английском языке? Почему многие люди в России выбирают этот вид бизнеса в качестве основного способа заработка?).

- Работа с таблицей.

Что я знаю о сетевом маркетинге	Чего я не знаю о сетевом маркетинге	Информация, в которой я сомневаюсь
1	1	1
2	2	2
3	3	3

2. Работа с текстом

Источник: текст

Цели: помочь учащимся понять основную идею, стиль и цель текста, его структуру; развивать навыки просмотрового чтения.

Ход работы:

- Работа с аутентичными текстами по предложенной тематике в мини-группах.
- Обмен информацией и подготовка участников других мини-групп к опросу.
- Игра на тренировку умения работы с терминами (дать определение, затем выбрать из предложенных вариантов наиболее удачное).
- Работа с таблицей (заполнить пробелы информацией по текстам).

3. Закрепление.

Источник: отношение студентов к прочитанному, новая для них информация, приобретенная в процессе занятия.

Цели: соотнести и проанализировать содержание текстов со знаниями и опытом студентов.

Ход работы:

- Подготовка к презентации своего отношения к проблеме с использованием схем, графиков, рисунков, отображенных на постере (работа в группе).
- Презентация.
- Повторное заполнение таблицы №1 (обобщение полученной информации и сравнение с первоначальным результатом).

В качестве домашнего задания к теме «Сетевой маркетинг» студентам предлагается провести опрос среди своих ровесников и представителей более старшего поколения по вопросам, касающимся проблемы. Результаты опроса оформляются в таблицы, графики или схемы, и должны быть защищены на предстоящем занятии.

В качестве учебного материала по работе в направлении английский общей направленности можно представить материалы «Пособия по аудированию на материале песен англоязычных исполнителей. Содержание пособия соответствует минимуму содержания по дисциплине «Иностранный язык». Материалы могут быть использованы для преподавания английского языка как основного иностранного (говорение, чтение и письмо во всех видах речевой деятельности, связанной с восприятием и порождением дискурса). Пособие предполагает безаспектное преподавание английского языка и может использоваться параллельно с другими учебниками и пособиями по английскому языку.

Пособие разбито на разделы (UNIT), в состав каждого из которых входит задания по работе с текстом и задания по работе с аудиоматериалом. Тексты и упражнения имеют коммуникативно-функциональную ориентацию, конечная цель которой заключается в формировании навыков свободного говорения. Материалы пособия обеспечивают преемственность обучения. Необходимым условием выполнения заданий является работа со словарем. Цель пособия – содействовать развитию у студентов навыков восприятия английской речи на слух, расширить лексический запас и познакомить с образцами

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

современного английского разговорного языка. Пособие рассчитано на аудиторную и самостоятельную работу студентов и предполагает разнообразные задания на изучение и закрепление материала.

Актуальность пособия обусловлена рядом причин. Духовное богатство человечества, отраженное в культуре, осознается современным обществом, как особо ценное, а культура личности становится социально-значимым качеством. В связи с этим встает вопрос о поиске новых, более эффективных методов и приемов обучения. В последние годы все большее внимание привлекают методы обучения, которые невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности учащихся. Обучение как процесс передачи и активного усвоения знаний, навыков и умений, а также способов познавательной деятельности реализуется в педагогическом процессе – бинарной деятельности преподавателя и обучающегося, требующего применения инновационных технологий обучения.

Практика свидетельствует, что существующий разрыв между интеллектуальными возможностями учащихся, их интересами и тем, что они в действительности могут высказать на иностранном языке, постепенно разрушает мотивацию, которая поддерживалась в начале новизной предмета, стремлением, готовностью и желанием общаться на изучаемом языке. Учащиеся должны воспринимать учителя не только как носителя знаний по предмету, но и как яркую и интересную личность, умеющую установить и развивать доброжелательные отношения с ними, что способствует плодотворному и эффективному сотрудничеству.

Одним из самых популярных видов деятельности на уроке иностранного языка у учащихся всех возрастных категорий является работа с песней. Этот вид деятельности с успехом можно использовать не только для расширения культурного уровня учащихся, но и для усиления общей мотивации учения, а также для лучшего восприятия и понимания представителей другой этнической группы. Песня вносит в процесс изучения языка элемент праздничности, не традиционности, что оказывает существенное влияние на эмоциональную сферу обучаемых. Замечено, что иноязычная деятельность на фоне музыки способствует не только запоминанию материала, но и снимает усталость в процессе обучения.

Ниже, в качестве примера, приведены фрагмент занятия, в котором использован и материал по работе с песнями.

Фрагмент занятия с использованием песен англоязычных исполнителей.

Уровень группы: слабый (elementary)

Исполнитель, песня: Elvis Presley, "Love me, tender..."

Длительность работы (приблизительно): 30 минут

Pre-listening task

Read the list of facts from Elvis Presley's life and answer some questions below:

1. What other interesting facts about the singer do you know? How did life and songs of Elvis Presley influence American culture and lifestyle? What is the most widespread myth about Elvis Presley?
2. Describe appearance and style of the singer.
3. In pairs make a kind of article about Elvis using the information from the list of facts.

Elvis Presley: Key Facts
(1935 - 1977)

- was born in January 8, 1935 in Tupelo, Mississippi
- had a twin brother (Jesse) who died at birth
- spent his early years in poverty
- won a talent contest at age 6 singing "Old Sheep"
- first played guitar at age 11
- moved to Memphis, Tennessee, in 1948 at age 13
- after graduation from High School was an usher and truck driver
- first recorded for Sun Records in 1954
- had a celebrated career that made him "king" in the music business

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- influenced many other top-name artists such as "The Beatles"
- sang mostly ballads and rhythm and blues tunes loved by millions
- had his 1st hit record with "Heartbreak Hotel" in 1956
- his 1st movie was "Love Me Tender" in 1956
- had 107 records on billboard charts
- had 18 records that were the 1st on the charts
- did a hitch with the US Army from March '58 through March '60
- was honored with a lifetime Grammy award in 1971
- later years were filled with personal disappointment and problems
- had his last live performance in Indianapolis in June 26, 1977
- died in August 16, 1977 at age 42 of heart failure due to prescription drug abuse
- was inducted into the rock-n-roll hall of fame in 1986

Listening task

1. Translate the words from the list below, than listen to the tape and fill in the gaps with the words you hear.

always never belong complete fulfill mine heart time

Elvis Presley "Love Me, Tender..."

Love me, tender,
Love me, sweet.
... let me go.
You have made my life ...
And I love you so.

Chorus:
Love me, tender,
Love me, true.
All my dreams...
For, my darling,
I love you,
And I ... will.

Love me, tender,
Love me long.
Take me to your ...
For its standard I ...
And will never part.
Chorus:
Love me, tender,
Love me, dear.
Tell me you are ...
I'll be yours through all the years
Till the end of ...
Chorus:

2. Answer the questions:

What kind of song is this? (hymn, march song, serenade, waltz, ...) What are the feelings described in the song?

3. Make 3 sentences using the words from the list.
4. Working in pairs act out similar dialogue using the information you got.
   - *Have you heard the song of ... "..."?*
   - *Yes, I have.*
   - *What is it about?*
   - *It is about ...*
   - *How did you like it?*

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

- *Oh! I like it very much! I adore love songs! (I don't like songs like this. I prefer pop-music/ rock-music...)*

Предложенные формы работы позволяют оптимизировать процесс подготовки специалистов высшего профессионального образования и повысить качество подготовки специалистов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Киселева П. В.
Томский государственный университет

Как это уже было сформулировано рядом исследователей, потребность в формировании человека нового тысячелетия рассматривается как серьезный вызов существующей системе образовании. Таким образом, перед современной системой высшего профессионального образования стоит непростая задача исследования и создания наиболее благоприятных условий для саморазвития и самореализации личности уже в процессе профессиональной подготовки [1. С. 5]. Иными словами, для формирования и развития качеств, способностей, компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, крайне важны условия организации образовательного процесса в (высшей) школе. Учитывая то, что в вузе будущие специалисты в основном занимаются решением не профессиональных, а зачастую даже не образовательных, задач, а задач учебных, связанных с определенным учебным предметом, учебным блоком, важным аспектом формирования и развития их (учащихся) готовности перейти к решению задач профессиональных нам видится подчинение «первоначально самоценных учебно-познавательных задач стратегической цели овладения будущей профессиональной деятельностью» [1. С. 26]. А также осознание ценности последней для самореализации, саморазвития личности, как неотъемлемого условия обеспечения высокого качества жизни.

Важным этапом в логике построения образовательного процесса в вузе, практически завершающем организованный процесс обучения в рамках учебного заведения, т.е. процесс формирования и развития субъекта профессиональной деятельности, является, на наш взгляд, производственно-педагогическая практика. Причем многие исследователи едины во мнении, «что субъект профессиональной деятельности должен и может формироваться не в начале профессиональной деятельности, а в процессе обучения» [1. С. 9]. «Образ «Я-профессионал» должен формироваться, развиваться, обогащаться на протяжении всего образовательного процесса, а не возникать стихийно уже в процессе профессиональной деятельности». Студент должен иметь возможность «ставить профессиональные пробы», самореализовываться, самоопределяться в профессии, специальности, квалификации. [1. С. 9].

Возможность такой профессиональной пробы предоставляет прохождение производственно-педагогической практики, предусмотренной практически всеми без исключения образовательными программами учреждений высшего профессионального образования как в России, так и на Западе, в странах-участницах Болонского процесса. Таким образом, также создаются необходимые условия для «выявления зоны личной ответственности за развитие своей индивидуальности средствами профессионального самоутверждения» [1. С. 23]

В условиях практической профессиональной деятельности учащийся имеет возможность освоить технологии применения и использования имеющегося у него набора знаний, умений, навыков, сформированных компетенций для решения задач различного плана и уровня сложности, связанных непосредственно с тем смыслом, который он вкладывает в свое

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

понимание профессиональной деятельности, со своими личными целями, которые он планирует достичь. А также на фоне реализации «содержательно-технологических», функциональных профессиональных задач, найти пути развития, реализации себя как субъекта деятельности и в профессиональной деятельности.

Т.е. одной из задач, которые ставят перед собой студенты, является активная ориентировка в выборе оптимальных способов решения профессиональных задач в конкретной ситуации (педагогической деятельности), на которую оказывает воздействие целый ряд объективных, а также субъективных факторов. Т.е. они оказываются погружены в ситуацию «овладения технологией превращения знаний в инструмент» [1. С. 179] будущей профессиональной деятельности.

Прохождение педагогической практики, на наш взгляд, дает возможность примерить на себя роль специалиста, профессионала, дать себе ответы на имеющиеся к своей будущей профессии вопросы, получить недостающую информацию. Если соотнести задачи педагогической практики со структурой профессионального самосознания, выделенной Е. А. Климовым [1. С. 53], то прохождение профессиональной практики должно помочь студенту определить свое место в профессиональной деятельности. Во-первых, студент имеет возможность осознать свою принадлежность к профессиональной общности, составить мнение о своем соответствии профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей. Одновременно учащийся получает знания о «степени его признания в профессиональной группе». Это знание может иметь решающее значения для определения путей его дальнейшего (само)развития. Кроме того, студент получает возможность проверить либо приобрести знания о своих сильных и слабых сторонах, вероятных зонах успехов либо неудач. Это также может натолкнуть его на идею самосовершенствования своего педагогического репертуара и себя самого как субъекта педагогической деятельности. Так на практике, в процессе подобной «пробной» профессиональной деятельности, учащийся вуза апробирует индивидуальные способы успешных действий. Все это дополняет, формирует общую картину личности о себе и своей работе в будущем [1. С. 53].

По мнению Е. А. Климова, все вышеупомянутое служит цели формирования профессионального самосознания, «как интегральной характеристики человека как самоорганизующейся психологической системы, констатирующей соответствие выполняемой человеком профессиональной деятельности тому образу мира, который необходим для понимания ценности и смысла действий, составляющих содержание профессиональной деятельности» (О. М. Краснорядцева) [1. С. 55].

Таким образом, на данной стадии учащийся может определить, насколько он способен самостоятельно реализовывать свои возможности, свой потенциал и насколько это соответствует целям его самореализации и саморазвитию в целом.

И. Ю. Малкова считает также «организацию педагогической практики, предусматривающей задания по выявлению наиболее актуальных педагогических проблем, проектированию способов их решения, а также по апробации и оценке созданных (педагогических) проектов», необходимым этапом системы формирования проектировочной компетентности будущего педагога [2. С. 189-190] (Н. О. Яковлева).

Таким образом, мы делаем вывод о том, что «образование должно быть ориентированно на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации» [2. С. 66]. Одним из таких условий нам представляется организация производственно-педагогической практики, которая позволяет учащемуся получить ответы на ряд вопросов, возникающих у него по отношению к будущей профессиональной деятельности. А также определить свои позиции по отношению к себе, предмету и содержанию своей профессиональной деятельности, своему профессиональному будущему.

Н. Н. Абакумова, подчеркивает, что «профессиональное становление и самореализация личности могут быть описаны в виде длительного процесса развития отношений человека к своей профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности или

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

профессионалу» [2. С. 67]. Таким образом, подчеркивается «активная роль самого человека: он сам выбирает профессию, сам проходит период профессионального обучения и, наконец, сам активно строит собственную профессиональную карьеру и реализует собственный личностный и профессиональный потенциал» [2. С. 67].

Педагогическая практика предоставляет также возможность реализовать в реальной ситуации те компетенции, которые должны были быть сформированы в образовательном процессе и которые описывают в дальнейшем высокий уровень профессионализма. По классификации, приведенной Козловой [1. С. 63] после анализа исследований (А. А. Деркача и В. М. Дьячкова) такими общими «инвариантами профессионализма», не зависящими от профессиональной специфики осуществляемой деятельности, являются:

1. Развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности,
2. Высокий уровень саморегуляции, проявляющийся в умении управлять своим состоянием, высокая работоспособность, стрессоустойчивость, постоянная готовность к экстренным действиям, способность мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент,
3. Умение принимать решения, в том числе – смелость в принятии решений, их надежность, своевременность и точность, нестандартность и эффективность,
4. Креативность, которая проявляется не только в высоком творческом потенциале, но и специальных умениях творчески решать и ставить задачи, связанные с выполняемой профессиональной деятельностью,
5. Высокая и адекватная мотивация достижений.

Таким образом, производственно-педагогическая практика, на наш взгляд, обеспечивает процесс прогнозирования и проектирования будущей конкретной профессиональной деятельности. У учащегося строится образ будущего результата деятельности, формируются представления об альтернативных путях и способах достижения этого результата. Кроме того, важными факторами являются также «эмоциональная преднастройка к работе, общее сознание защищенности в обществе, уверенность в завтрашнем дне» [1. С. 67].

Для того чтобы обосновать производственно-педагогическую практику как условие развития субъекта профессиональной деятельности, рассмотрим ее с позиций принятых на сегодняшний день подходов.

Производственно-педагогическая практика необходима на сегодняшний день, чтобы подготовить специалиста «нового уровня профессионализма», владеющего определенными характеристиками, находящимися в зависимости от требований, предъявляемых к результату процесса образования обществом и современными условиями жизни и жизнедеятельности.

Цели образования, как и желаемый результат образования, выраженный во владении определенным набором личностных и профессиональных характеристик, можно выразить на разных языках – на языке разных подходов к образованию.

С позиций компетентностного подхода производственно-педагогическая практика должна стать высшим звеном в формировании в ходе образовательного процесса необходимых современному специалисту, выпускнику вуза компетенций. Кроме того, практика, равно как и подготовка к ее прохождению, призвана обеспечить учащемуся формирование и развитие компетенций определенного уровня, которые позволят ему эффективно функционировать в последствии в условиях автономной профессиональной деятельности. Мы имеем в виду компетенции уровня «Организатор деятельности». По нашему мнению, на вузовском этапе образования не предоставляется другой возможности формирования и развития компетенций данного уровня. Кроме того, даже в условиях прохождения практики в результате не достаточно компетентного сопровождения, организации этого процесса эта возможность зачастую оказывается также безвозвратно упущенной.

Кроме того, производственно-педагогическая практика носит с другой стороны диагностический характер, т.к. позволяет в реальных условиях дать студенту самооценку

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

своему уровню сформированности определенных компетенций, отражающих его квалификацию, уровень его профессионализма, готовности к выполнению профессиональных задач. Т.е. это позволяет констатировать тот факт, достиг ли выпускник учебного заведения тех целей образования, которые общество выдвигает сегодня к результату образовательного процесса. В том числе это касается и компетенций, отвечающих за готовность к самообразованию, к осуществлению самоконтроля и самокоррекции собственной деятельности, это позволяет учащемуся выявить дефициты в собственной компетентности и принять ряд мер по их устранению.

Таким образом, педагогическая практика позволяет не только развить некоторые необходимые для осуществления профессиональной деятельности и (само)определения учащегося в современном мире компетенции, но и, что не менее важно, достичь принципиально иного уровня владения компетенциями, который не имеет проявления в других организационных формах образовательного процесса в вузе.

С другой стороны, с позиций деятельностного подхода к образованию, производственно-педагогическая практика принимает на себя важные этап в реализации любой деятельности. Если рассматривать получение образования как способ достижения учащимся определенной цели – становления его как профессионала, формирование готовности к профессиональной деятельности – то педагогическая практика соответствует такому этапу в осуществлении деятельности как презентация оформление результата (образования). Кроме того, как процесс подготовки к практике, сама практика, так и следующий за этим период осмысления результатов соотносимы с рефлексивным этапом, без которого любая деятельности зачастую теряет свою ценность. Вследствие чего цепочка: «постановка цели – достижение цели – сопоставление полученного и желаемого результата – возможная корректировка действий» оказывается разорванной, что ведет к тому, что результат не всегда соответствует заявленной цели, или, например, приложенным усилиям, вследствие чего деятельность превращается в непродуктивную, теряет свою эффективность. Таким образом, практика является важным этапом саморефлексии по отношению:

1) к своим умениям осуществлять этапы деятельности: ставить цели своей деятельности, получать и оценивать ее результаты, т.е. умения профессиональной, компетентной деятельности;

2) к самому себе: в достаточной ли степени сформированы необходимые компетенции, развиты механизмы выявления дефицитов в развитии, их устранения, к какой области видятся перспективы дальнейшего развития, умения ставить новые цели в контексте концепции непрерывного образования;

3) к выбору средства самореализации: адекватна ли выбранная профессиональная деятельность индивидуальным склонностям и потребностям личности, предоставляет ли она достаточно возможностей для реализации своего потенциала, своих личностных и профессиональных целей.

Кроме того, с позиций личностно-ориентированного подхода педагогическая практика представляет собой результат образования, который должен выражаться в двух формах образовательного продукта. Во-первых, это материальная форма презентации результата образования, выраженная в данном случае в проекте производственно-педагогической практике, процессе его реализации и осмысления результатов. И, во-вторых, это те необходимые «личностные приращения», компетенции, которые, как уже говорилось выше, формируются и развиваются в процессе деятельности. Те компетенции, которые, кроме всего прочего, отличают одного индивида от другого, служат решением проблемы «безликости образовательного потенциала» выпускника вуза, помогаю ему найти свой собственный путь к профессиональной компетентности, освоить индивидуальные способы достижения поставленных целей, решения возникающих проблем, а также раскрыть и реализовать оригинальный и неповторимый потенциал своей личности средствами профессиональной деятельности.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Таким образом, можно сделать вывод о том, что производственно педагогическая практика является важным условием развития субъекта профессиональной деятельности в вузе, что, в свою очередь, является на сегодняшний день приоритетной целью современного образования. Возможность человека выстраивать и контролировать свою профессиональную деятельность становится реальной только в том случае, если человек становится субъектом собственной деятельности. Т.е. владеет технологиями, способами организации деятельности, знаком с этапами ее планирования и реализации, средствами и методами, а также умеет осуществлять контроль и оценку и, в случае необходимости, корректировку своих действий в соответствии с поставленной целью.

Эти умения, способности, а также, в том числе, психологическая готовность производить подобные действия должны стать результатом его предыдущего опыта в условиях образовательного процесса. А так как опыт это то, что человек получает в результате выполнения определенной деятельности, логично предположить, что с ситуацией организации своей деятельности учащийся должен столкнуться уже в процессе обучения школе, в высшем учебном заведении.

Литература

1. Козлова Н.В. Современное профессиональное образование: психолого-акмеологический подход. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007.

2. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: Томский государственный университет, 2007.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Красилова Е. А.
Томский государственный университет

В основу разработки федеральных стандартов третьего поколения положена *компетентностная модель* обучения. Предлагаемая инновационная норма образовательного стандарта высшего профессионального образования, обозначаемая термином «компетенция», позволяет оценивать результаты образования с учетом современных требований к качеству подготовки выпускника, и дает возможность молодому специалисту эффективно реализовать профессиональные возможности в переменчивых условиях современной рыночной экономики. В этой статье мы постараемся описать некоторые особенности системы обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов, способствующей, на наш взгляд, эффективному развитию их профессиональной компетентности.

Термин «компетенция» (от лат. competo – добиваюсь, соответствую, подхожу) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему эффективно действовать в ней.

Введение понятия «образовательные компетенции» в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, заключающуюся в том, что учащиеся хорошо овладевают набором теоретических знаний, но испытывают трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Образовательная компетенция предполагает не усвоение учеником не связанных друг с другом знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Инновационная модель обучения предусматривает:

- активное участие студента в процессе обучения в противовес пассивному усвоению учебной информации;
- акцентирование результата обучения на формировании универсальных и профессиональных компетенций обучающегося.

Компетенция как норма образования должна:

- определить готовность выпускника к профессиональной деятельности;
- предоставлять свободу маневра в быстро изменяющихся условиях общества и экономики;
- являться проверяемой и измеряемой.

Современная модель специалиста технического профиля рассматривается на основе развития политехнической системы подготовки кадров в инновационной среде науки и высокотехнологических производств. К знаниям, умениям и навыкам добавляются новые компоненты: личностные, социальные, коммуникативные, информационные, образовательные компетенции.

Компетентностная модель подготовки специалиста включает в себя три основных компонента:

- профессиональную, предметную и социально–педагогическую компетентности.

Профессиональная сторона отражает целевую установку на профессию:

- научно-исследовательскую деятельность как важнейший компонент инженерной деятельности, предполагающий применение знаний на практике, способность их использования для анализа и синтеза объектов, а также для анализа собственной деятельности, владение экспериментом, методами моделирования и др.;
- проектировочную (конструкторскую) деятельность, реализующую способность предвидеть будущее, решать стратегические задачи, проектировать и разрабатывать будущие конструкции и устройства;
- эксплуатационно-техническую деятельность, основанную на практическом опыте и ориентированную на решение тактических задач;
- организационно-управленческую деятельность как компонент инженерной деятельности, отражающий умения инженера реализовывать конструкторский замысел, управлять техникой, производством, людьми;
- педагогическую (воспитательную) деятельность, отражающую умения специалиста в области обучения технического персонала низшей и средней квалификации приемам работы с новой техникой, а также воспитательные аспекты работы с нарушителями технической и трудовой дисциплины, норм общения и др.

Предметная функция заключается в освоении знаний при неукоснительном усилении роли деятельности самого будущего специалиста и заинтересованности в своей профессии. Таким образом, при характеристике деятельности специалиста можно выделить две основные части: профессиональную, где анализируется структура деятельности, и предметную, где исследуются основные области знаний и умений специалиста.

Социально-педагогическая компонента модели специалиста предполагает наличие у будущих инженеров специфических социальных и психологических качеств. Для инженера, занимающегося различными видами профессиональной деятельности, наиболее значимыми являются такие личностные качества, как высокая ответственность (внутренняя честность, совестливость), установка на достижение успеха, организованность и самоконтроль, творческое мышление, склонность к риску, интерес к людям и их понимание, эмоциональность. Данная сторона модели должна способствовать формированию, в первую очередь, социально-личностных качеств, т.е. социопсихологические знания и умения, обусловливающие успешность решения производственных задач.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Гуманитарно-социальные компетенции, построенные на основе гуманитарных и социальных наук, включают:

- социально-нравственные характеристики (единство слова и дела, добросовестность, порядочность, исполнительность, стремление к познавательной и созидательной деятельности);
- социально-психологические: умение строить отношения с людьми, неформально общаться, умение работать с группой, коллективом, способность к конструктивному решению споров (доброжелательность и внимание к людям), толерантность в ситуациях социального взаимодействия, самообразование, профессиональное саморазвитие и др.

Таким образом, компетентностный подход формирует у студентов не только знания, умения и навыки, но и определенные качества их личности. Он требует усиления социально-педагогической компетентности студента и развития таких социальных компетенций как: гуманистическое мировоззрение, цели, смыслы, мотивы инженерной деятельности, духовность, моральные убеждения, ответственность за результаты профессиональной деятельности, интеллектуальную культуру специалиста, креативный уровень деятельности и другие социальные проблемы.

Знание иностранного языка является одним из важных требований, предъявляемых к специалистам в современных условиях. Расширение контактов с зарубежными странами, большое количество литературы на иностранных языках, новые технологии, работа в Интернете, необходимость получения информации их зарубежных источников, обмен специалистами, создание совместных предприятий – все это требует от современного специалиста не только навыка перевода специализированной литературы, но и владения разговорной речью в профессиональной деятельности. Для студентов, обладающих коммуникативной компетентностью, доступны образовательные предложения, идущие из других стран по Интернету, что увеличивает мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Учебный предмет «Иностранный язык», будучи интегративным по цели обучения и междисциплинарным по предметному содержанию, призван сыграть одну из ведущих ролей в расширении образовательного кругозора обучаемых в процессе социализации личности будущих специалистов.

Как показывает анализ практической деятельности, все более четко обозначились существенные противоречия между:

- социальным заказом общества на специалиста, владеющего практическими навыками использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, и существующей практикой обучения ИЯ на неязыковых факультетах;
- резко возросшей потребностью личности в повышении уровня иноязычной грамотности, с одной стороны, и не оправдавшей себя системой обучения иностранному языку на неязыковых факультетах, с другой;
- сохраняющимися тенденциями в содержании традиционного высшего образования, фокусирующего свое внимание на информационной насыщенности образовательного процесса, и ориентацией содержательной и технологической сторон образования на подготовку профессионально компетентных специалистов.

Таким образом, встает проблема разрешения противоречий между значимостью иноязычной профессиональной коммуникации специалиста и недостаточным уровнем обеспечения данной компетентности в неязыковом вузе (на неязыковых факультетах).

В этой статье мы предприняли попытку выявить некоторые особенности системы обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов, способствующей, на наш взгляд, эффективному развитию их профессиональной компетентности.

Ведущим системообразующим компонентом разрабатываемой нами системы является *принцип профессиональной направленности.* Выбор этого принципа диктуется противоречием между социальным заказом общества на специалиста, владеющего практическими навыками ИЯ в профессиональной деятельности, и существующей практикой

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

обучения студентов на неязыковых факультетах. Принцип профессиональной направленности определяет цели, содержание, методы, формы и средства обучения.

Не менее важно использовать *системный поход*, который позволяет обеспечить взаимодействие всех структурных компонентов системы, направленных на практическое использование получаемых знаний и умений по иностранному языку в предстоящей профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность как качество личности формируется и развивается в деятельности, поэтому одним из концептуальных положений проектируемой системы является *личностно деятельностный подход*, где в центре обучения находится сам студент, его мотивы, цели и т.д.

Другим концептуальным положением является *личностно ориентированный* подход, целью которого является создание условий для развития личностно-профессиональных качеств и возможностей индивида, способствующих самоактуализации и самореализации в избранной профессиональной сфере.

Разрабатываемая нами педагогическая система еще требует доработки, но уже на этом этапе нам абсолютно понятно, что обучение ИЯ студентов неязыковых специальностей требует пересмотра организационных и педагогических основ процесса обучения для создания оптимальных условий, способствующих развитию профессионально значимых умений.

Литература

1. Краевский В.В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2007.
2. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование. – 2005. – № 3.
3. Соснин Н.В. Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. – 2007. – №6.
4. Якупова А.Р., Сарапулов В. Н. Компетентностная модель специалиста технического профиля // Высшее образование сегодня. – 2009.

СОЗДАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ, ОБЛАДАЮЩЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРОГИМНАЗИИ «КРИСТИНА»)

Круглова Л. В.
Томский государственный педагогический университет

С самого основания прогимназии «Кристина» в 1992 году (до 2001 года школа-сад) педагогический коллектив строит свою деятельность, реализуя личностно ориентированный подход, усиливая этнокультурный аспект в содержании основной и дополнительной образовательных программ, обращая пристальное внимание на лингвистическую подготовку своих выпускников, основа которой закладывается еще в дошкольном возрасте через организацию учебно-познавательной деятельности в дошкольных группах на немецком языке.

Социально-политическое и экономическое состояние российского общества, определяющее социальный заказ (на государственном, региональном, административном уровнях), является той движущей силой, которая настраивает педагогов на поиск оптимальных методов и средств для формирования и развития личности, востребованной

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

данным социумом. Вхождение России в общекультурное мировое пространство ставит серьезные задачи воспитания толерантности, понимания, уважения и принятия другой культуры. Наиболее остро вопрос о соответствии педагогической концепции запросам современного общества должен вставать в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе, поскольку уже в этом возрасте формируются и развиваются основные сферы личности ребенка, его поведенческие стереотипы, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы и т.д.

Проблема изучения иностранного языка в раннем возрасте долгое время являлась предметом оживленных дискуссий на научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах. Благодаря усилиям исследователей из разных областей знаний (лингвистов и лингводидактов, социо- и психолингвистов, психологов и нейрофизиологов, философов и культурологов), а также инновационному опыту некоторых образовательных учреждений и отдельных педагогов эта идея обрела реальные очертания. В качестве положительного результата следует отметить решение на государственном уровне о введении иностранного языка как обязательного предмета в учебно-воспитательный процесс начальной школы.

В условиях перехода от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной остро встает вопрос конкретизации содержания учебного предмета «Немецкий язык», поиска адекватных средств, методов, приемов и способов организации учебной деятельности. Обучение немецкому языку в начальной школе должно отвечать основным требованиям современного развития общества и способствовать формированию ключевых компетенций личности, определяющих качество содержания образования, которое должно обеспечить способность человека к самопознанию, самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

В начальной школе создается база для формирования компетентного человека. Младший школьный возраст – это период, когда формируются нравственные и эстетические чувства, эмоционально-ценностное отношение к себе и окружающему миру, желание и умение учиться, познавательная активность и инициативность; закладывается определенный тип сознания и мышления. Каким он будет, во многом зависит от характера организации учебно-познавательной деятельности младшего школьника.

Учебный предмет «Немецкий язык», являясь предметом с ведущим компонентом «способы деятельности», может быть полностью построен на основе компетентностного подхода и тем самым максимально способствовать созданию благоприятной развивающей образовательной среды, стимулирующей активные формы познания.

Обучение иностранному языку в начальной школе строится на тех же принципах коммуникативно-ориентированного обучения. Другими словами, одной из основных целей, реализуемых в процессе преподавания немецкого языка в младшем звене, является формирование основ коммуникативной компетенции, важными составляющими которой выступают речевые, языковые, социокультурные и информационные компетенции.

Коммуникативная направленность подразумевает такое обучение, при котором все аспекты языка подчинялись бы этой цели. Коммуникативные формы презентации, актуализации и систематизации речевых и языковых явлений становятся приоритетными и основополагающими. Коммуникативная компетенция предполагает способность организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения. Развитие такой способности невозможно без овладения знаниями о стране изучаемого языка, предполагает общекультурное развитие личности, ее духовное и интеллектуальное обогащение. Язык является неотъемлемой частью культуры и наоборот, поэтому его нельзя изучать в отрыве от культурологических знаний. Учащиеся должны осознавать, кто говорит на этом языке, познакомиться с культурными ценностями этого народа, их нравами, обычаями, традициями, иметь представление об истории и литературе, научных открытиях, спортивных достижениях и т.д.

Органично включить культуроведческую компоненту в учебный процесс представляется весьма сложным ввиду ограниченности вводимого лексико-грамматического материала на начальной ступени обучения, что напрямую связано с особенностями возрастной группы.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Одним из эффективных способов погружения в иноязычную культуру может стать внеклассная деятельность, которая должна содействовать решению учебно-воспитательных задач общеобразовательных учреждений, а также созданию положительной мотивации к изучению иностранного (немецкого) языка.

Наша модель социально-педагогического комплекса «детский сад – начальная школа» построена в логике идей бикультурного непрерывного образования. Мы предлагаем такую форму образовательной деятельности, которая ориентируется на системы ценностей разных культур (в нашем случае изучение и сравнение двух культур – русского и немецкого народов). Обучение немецкому языку осуществляется не только на специально организованных занятиях, но и через «погружение» детей в «языковую среду» и культуру, формирование у детей устойчивого интереса к культурным традициям немецкого народа (подготовка и проведение национальных праздников, знакомство с немецкими играми, песнями и танцами, творчеством детских писателей и поэтов, особенностями национального изобразительного творчества).

Одной из эффективных образовательных технологий, раскрывающих творческий потенциал младших школьников, способствующих формированию у них активных форм познания, расширяющих общекультурный горизонт, развивающих познавательные способности и общеучебные умения, является метод проектов. При правильной организации проектной деятельности растет интерес и вовлеченность учащихся в работу, их умение адекватно оценивать свой вклад и вклад других в результат, работать в команде, получать удовлетворение от конечного продукта совместной деятельности. Учителя немецкого языка на занятиях «Немецкий с удовольствием» активно используют краткосрочные проекты. На уровне прогимназии организуются и долгосрочные проекты.

Одним из долгосрочных проектов, успешно осуществленных в 2008-2009 учебном году, была проектная деятельность «Знакомьтесь: Германия!». Тема и идея нашего проекта были ориентированы на познавательную, частично исследовательскую и практическую работу учащихся под руководством преподавателя, который выступал в роли координатора и помощника в создании промежуточного и конечного «продукта» деятельности.

Запланированная на год учебно-познавательная деятельность учащихся под руководством преподавателя включала четыре этапа: I. Германия на карте мира. II. Традиции и обычаи немецкого народа. III. Знаменитые люди Германии. IV. Литературное наследие. Каждый этап являлся завершенным во временном, структурно-организационном и содержательном планах. На освоение тематического блока отводилось примерно два месяца, что соответствовало делению учебного года на четверти. Задача педагогов-кураторов – вовлечь учащихся в совместную творческую деятельность, поощрять их активность, самостоятельность и креативность. В течение года (в соответствии с количеством этапов) состоялись встречи команд-участниц проекта, на которых ребятам предлагалась возможность представить результаты своей познавательной, поисково-исследовательской работы в творческой форме и принять участие в увлекательных кругосветках, викторинах, инсценировках и т.д. Организация командных встреч, использование соревновательных форм выступали стимулирующим и мотивирующим началом. Уже на промежуточных этапах команды поощрялись небольшими призами за интересные и яркие презентации, глубокое, всестороннее знание отдельных областей, сплоченность и умение работать в команде, оригинальность и др.

В конце года была объявлена команда-победительница в номинации «Лучший знаток Германии», набравшая максимальное количество баллов по результатам всех четырех этапов. Сумма баллов каждого этапа складывалась из баллов, выставленных экспертной комиссией за творческую разработку и представление выбранной темы и баллов, заработанных командой при выполнении заданий, подготовленных организаторами проекта. Конечным результатом проектной деятельности были творческие работы участников годового марафона, в которых выразилось их видение Германии. Форма презентации материала была произвольной (рисунки, коллажи, комиксы, стихотворения, сочинения и т.д.)

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Авторы лучших работ были отмечены в номинации «Лучшая творческая работа» и награждены призами.

В качестве положительного момента хотелось бы отметить, что с мероприятием «Знакомьтесь: Германия!» мы вышли на городской и даже областной уровень. В проекте приняли участие гимназия № 6, гимназия № 29, СОШ № 3, СОШ № 35, СОШ № 90 (г. Северск). Совместно организованная проектная деятельность способствует формированию на общегородском уровне устойчивой и развивающейся системы образования, направленной на развитие личности школьника, обладающей ключевыми компетенциями.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма развития образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Каменский, А.М. Внеурочные технологии как альтернативные формы образования : практическое пособие / А.М. Каменский, З.Ю. Смирнова. – М., 2006.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2004. – 24 с.
4. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – М., 2008. – 192 с.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Кулманакова Е. В.
Томский государственный университет

В настоящее время в связи с изменениями, происшедшими в обществе и вызвавшими перестройку во всех его сферах, значительно расширились области применения и использования китайского языка. Развитие взаимоотношений России и КНР заставило по-новому взглянуть на многие вещи, в частности, на проблему обучения китайскому языку.

Исторический и педагогический опыт человечества показывает, что ничто не обходится обществу так дорого, как просчеты и ошибки системы образования. Пренебрежительное отношение к учету возрастных и психологических особенностей студентов, неумение сочетать принципы обучения и воспитания в преподавании отдельных дисциплин – эти факторы сыграли свою отрицательную роль в противоречиях и трудностях в области политики и экономики. Таким образом, в настоящее время необходима перестройка учебной деятельности, когда коммуникативно-деятельностный подход трансформируется в коммуникативно-личностный, поскольку на первый план выступает личность обучаемого, изменяющаяся в процессе совместной деятельности, в диалоге двух культур – русской и китайской. Сложившаяся в системе высшего образования ситуация показывает, что перестройка, прежде всего, означает более дифференцированное, целенаправленное воздействие на каждого студента как на субъекта учебной деятельности, партнера педагогического общения. Данная постановка вопроса предполагает необходимость более глубокого понимания психологических особенностей студента, знания его возрастных особенностей.

При организации учебного процесса необходимо учитывать возрастные особенности студентов. Опыт показывает, что большинство студентов, начинающих учить китайский язык, не владеют минимумом логических умений, необходимых для успешного обучения в

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

вузе, многие из них испытывают большие трудности в усвоении языкового материала. Они сталкиваются с большим объемом новой, непонятной для них информации и не могут организовать свою учебную деятельность.

В университете обучаются люди в возрасте с 17-23 лет. Это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения. Логическое мышление студентов в этом возрасте не достаточно развито, и они еще не приучены подходить аналитически к изучаемым предметам. Все это в значительной мере сужает возможность применения интуитивных методов в изучении китайского языка. Но потребность в значимых для жизненного успеха знаниях – одна из самых характерных черт нынешнего студента. Это определяет развитие и функционирование его психических процессов.

Возраст студентов играет еще одну важную роль при изучении китайского языка. Здесь речь идет о работе механизма памяти обучаемого. В возрасте с 17-23 лет объем механической памяти уменьшается по сравнению с детским возрастом, поэтому для студентов, начинающих изучать китайский язык, составляет большую трудность изучение большого количества знаков, запоминание иероглифов, особенностей их написания, соотнесение знаков со смысловой, а не звуковой составляющей слова, а также передачи морфологических форм слова. Студентам в данный отрезок времени зачастую бывает трудно весь накопленный словарный запас, используя фонетические и грамматические нормы, «пустить в речь».

Мышление и китайский язык

Любой язык – это набор мыслительных моделей, это отражение мировоззрения человека, его мыслительных процессов. Если умение мыслить «поставлено», речь становится понятной и, самое главное, логичной. Изучение китайского языка помогает развивать логику мышления и речи, потому что нельзя разговаривать на данном языке, не употребляя его логику. Это связано с жесткой структурой предложений, четкостью в использовании форм и конструкций. В результате возникает подвижность и гибкость взаимосвязей образных, логических и действенных компонентов мышления. В данном случае изучение китайского языка – это хорошая тренировка в постановке мышления, так как изучение иероглифики развивает функции обоих полушарий мозга. Изучение иероглифики развивает образное мышление и память, позволяет прикоснуться к истории и культуре китайского народа. Считается, что левое полушарие отвечает за формирование абстрактных понятий, логическое мышление и за грамматику, а правое полушарие – за формирование слов-образов и слов-символов. В связи с этим необходимо обратить внимание на характеристику отличий в мышлении китайцев от представителей других культур (связанного с иероглифической письменностью) одного из синологов Андрея Девятого: «Китайцы мыслят конкретно-символически, тогда как все другие – абстрактно-понятийно... Если у всех диалектический путь познания идет «от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике», то... у китайцев этот процесс идет к конкретному мышлению и от него к практике» [1. С. 13-14]. К сожалению, вопрос о связи специфики китайского мышления с его правополушарным характером в работе не ставится.

Но здесь также необходимо обратить внимание на возникающие сложности у студентов при изучении иероглифики. Для большинства людей иероглифы – не столько инструмент письма, сколько таинственные символы, знаки, выражающие нечто большее, нежели просто словарное значение. Иероглифы, используемые в китайском письме, имеют несколько значений, объединяющие в одно целое зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные и ментальные признаки, явления реальной жизни и восприятие человека. Кроме того, иероглиф не выражает грамматических особенностей слова, а лишь значение, что также существенно влияет на его восприятие как некого «высшего» проявления письменности, где слова очищены от своей функциональности, а знаки выражают в себе лишь категории. В начале обучения далеко не все учащиеся в состоянии справиться со всем языковым материалом. Психологи доказали, что иероглифическая письменность воспринимается

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

левым полушарием мозга, что характерно для языков с линейным развёртыванием алфавита. В связи с этим у учащихся в начале обучения на протяжении определённого периода происходит перестройка форм мышления, и только потом можно говорить об адаптации к языку с иероглифической письменностью и начинать увеличивать трудность и сложность предъявляемого материала. Поэтому при изучении китайского языка необходимо долго и продуктивно работать, пытаться понять не только строение иероглифа и его значение, а также раскрыть внутренний смысл. И только тогда можно добиться желаемого результата (свободно владеть языком), а также развить мышление. Основная трудность на начальном этапе изучения китайского языка для студентов заключается не только в изучении и запоминании иероглифов, а также в тонах произношения, которых в китайском языке четыре (в некоторых диалектах количество тонов может доходить до девяти). Тоны имеют смыслоразличительную функцию. В данном случае студентам, начинающим изучать китайский язык, необходимо объяснить, что фонетика требует определенного времени для привыкания и формирования произносительных навыков, но не представляет особых трудностей в понимании.

Мотивация студентов к изучению китайского языка

На начальной стадии изучения языка должна присутствовать устойчивая мотивация. Студенты учатся более эффективно, если они видят мотивированность и обоснованность приемов и методов обучения.

Под мотивацией понимается система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности. Определение исходной мотивации непосредственно связано с продуктивностью обучения китайскому языку. Управление мотивацией изучение китайского языка является одной из центральных проблем методики обучения. При обучении языку проблема соотношения внешней и внутренней мотивации имеет особое значение. Ведь умения занимают в «знании языка» больший удельный вес, чем в знании других наук, таких как, например, история. Развитие речевых умений становится главной целью коммуникативного подхода. Соответственно меняется и представление о внешней мотивации обучения: вместо познавательной потребности, на первый план выходит практическая необходимость в получении навыков речи.

Формирование устойчивого уровня мотивации обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой коммуникативную ценности и стимулировали мыслительную активность учащихся. Таким образом, при создании учебника по китайскому языку необходимо руководствоваться двумя основными принципами: сделать его интересным и также необходимо снять трудности изучения языка на начальной стадии.

Принцип поддержания интереса или занимательности реализуется путем создания единой сюжетной линии. Необходимо брать тексты, основанные на реальных жизненных ситуациях, также можно включать большое количество иллюстрированного материала, который поможет не только понять содержание, но и усилить мотивацию изучения языка, поскольку учащийся наглядно видит необычную для него страну и ее культуру. В учебниках для более продвинутого этапа нужно уделять большое значение лингвострановедческой тематике, вводить специальную страницу, где то или иное явление объясняется на русском языке. Это даёт необходимые энциклопедические знания, вводит дополнительную лексику и иероглифику, усвоение которых способствует развитию интереса к стране, способствует повышению мотивации к обучению. Также должны быть включены творческие задания, которые развивают чувство языка и языковую догадку студентов.

Для снятия трудностей изучения китайского языка на начальной стадии обучения необходимо постепенное нарастание сложности и объема текстов. В китайском языке следует вводить наиболее простые иероглифы, количество которых можно увеличивать от занятия к занятию. Важными принципами построения учебника являются: полное объяснение всех языковых явлений, чёткая структурировать учебника, должна

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

присутствовать тематическая ситуативность, использование принципа наглядности, равномерное распределение нового материала (грамматического, лексического и иероглифического) по всему тексту, а также обеспечение студента достаточным справочным материалом. В учебнике для начинающих изучать китайский язык не рекомендуется использовать разные шрифты иероглифов. Это связано с тем, что на начальном этапе студент не может легко идентифицировать одни и те же иероглифы, записанные разными шрифтами, и это может внести дополнительную трудность в изучение языка. Также в учебнике должно быть продумано постраничное расположение материала.

Потребность в значимых для жизненного успеха знаниях – одна из самых характерных черт нынешнего студента. Это определяет как развитие, так и функционирование его психических процессов. Поэтому преподаватель должен не только помогать студенту получить необходимые ему знания и умения в соответствии с его возрастными особенностями, а также способствовать формированию у студентов мировоззрения, нравственных и эстетических убеждений и идеалов путем изучения китайского языка и культуры.

Литература

1. Девятов А. Китайская специфика: как понял ее я в разведке и бизнесе. – М.: Муравей, 2002.
2. Абрамов Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Екатеренбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
3. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: высшая школа, 1964.
4. Бородулина М.К. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. – М. Высшая школа, 1968. – 118 с.
5. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 371 с.
6. Гильберт Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся. // Советская педагогика 5, 1990. – 81 с.
7. Готлиб И.И. Лексико-семантическая характеристика китайского языка. – М.: Московский университет, 1978. – 250 с.
8. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
9. Запесоцкий А. С., Фаин Л. П. 1990 Эта непонятная молодежь. М.: 1990 г.
10. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам.М.:Высшая школа, 1982. – 136 с.
11. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255с.: ил. - (Психол. Наука – школе).
12. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотрудничество педагога учащегося // Педагогика 3, 1997 – 40 с.
13. Солнцев В.М. Очерки по современному китайскому языку. – М.: Просвещение, 1957. – 178 с.
14. Солнцева И.В. Проблемы типологии изолирующих языков. – М.: Наука, 1985. – 195 с.
15. Софронов М.В. Китайский язык и китайское общество. – М.: Наука, 1979. – 1311 с.
16. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
17. Яновская М.Г. Педагогика сотрудничества: 20-е годы // Педагогика 4, 1993. – 101 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Минакова Л. Ю.
Томский государственный университет

В современной образовательной системе ставятся задачи для формирования интеллектуального и духовно-нравственного развития человека. В каждом студенте необходимо воспитывать потребность в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии. В этой связи иностранный язык как учебный предмет обладает огромным образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, что создает основу для формирования интеллектуально развивающейся личности.

Согласно организационно-методическому разделу учебной программы по английскому языку для студентов Биологического института Томского государственного университета, целью курса является подготовка специалистов в области биологии, почвоведения, экологии, имеющих достаточно высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Необходимость конструктивного общения с иностранными коллегами в условиях глобализации и важность поставленных перед мировым сообществом экологических проблем обусловливает необходимость владения языком международного общения, каковым сегодня повсеместно признается английский язык. Таким образом, объективно повышается значимость иноязычной подготовки для становления профессиональной компетентности специалистов.

Являясь частью общей профессиональной подготовки специалиста биологических специальностей, преподавание английского языка, как и всех изучаемых дисциплин, помогает в выполнении определенных общеобразовательных задач. Решение этих задач способствует формированию у студентов мировоззренческих позиций, знакомству с жизнью народов стран изучаемого языка, с особенностями их истории и культуры и помогает расширению общеобразовательного кругозора студентов в целом.

Для осуществления коммуникативной деятельности с иностранными коллегами необходимо иметь достаточный объем тезауруса, сформированные навыки устной и письменной иноязычной речи. Иноязычная коммуникативная компетентность (ИКК) определяет способность и готовность субъекта профессиональной деятельности к осуществлению профессионального общения на иностранном языке [1. С. 76]. Важным показателем профессиональной компетентности является наличие опыта профессиональной деятельности. Соответственно, ИКК также характеризуется наличием опыта профессионального общения на иностранном языке и конечным этапом ее формирования можно считать обучение студентов на старших курсах, когда идет активное развитие профессиональных знаний и умений [2. С. 23].

ИКК включает три основных компонента:

- мотивационный (стремление к изучению иностранного языка, к профессиональному общению на иностранном языке),
- функциональный (навыки говорения, аудирования, чтения, письма на иностранном языке),
- рефлексивный (способность проанализировать собственный акт общения) [3. С. 39].

Опыт коммуникативной деятельности может быть сформирован исключительно в процессе и как результат этой деятельности. Поэтому компетентностный подход к обучению иностранным языкам, предполагающий активность, самостоятельность студентов и направленный непосредственно на развитие всех компонентов профессиональной компетентности, может быть взят за основу при организации лингвистической подготовки студентов биологических специальностей. Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

развитие индивидуальности. Суть образовательного процесса в условиях компетентностного подхода – создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции [4. С. 24].

При изучении литературных источников мы встретили различные названия и характеристики компетенций, формирование которых является целью образовательных программ высшего профессионального образования [5. С. 18]. В целом, их можно разделить на две большие группы: универсальные компетенции и профессиональные. Универсальные компетенции затрагивают вопросы общего личностного развития студентов. Профессиональная компетенция при обучении иностранным языкам неразрывно связана с формированием коммуникативной компетенции.

Исходя из целей и задач обучения иностранному языку как средству межкультурного общения, можно выделить следующие профессиональные компетенции, которыми должен обладать студент на выходе при освоении образовательной программы по иностранному языку:

- знание теоретических основ построения монологического высказывания, диалогической речи, способность четкого и связного изложения текста достаточно большого объема и высокого уровня сложности;
- владение грамматическим материалом для правильного построения предложений в процессе высказывания;
- умение эффективно избегать ошибок, владение широким спектром лексического материала, знание синонимов для избегания недопонимания во время беседы;
- умение самостоятельного поиска, обработки и представления необходимой информации в форме презентации;
- владение терминологией узкопрофессиональной направленности;
- владение знаниями социокультурного характера для эффективного осуществления коммуникации.

Для поддержания знаний иностранного языка на достаточно высоком уровне, который позволил бы осуществлять профессиональное иноязычное общение, необходимы систематические занятия (как организованные в рамках образовательного процесса, так и самостоятельные, либо факультативные на специализированных курсах). Как известно, ИКК включает в себя речевую, лингвистическую, социокультурную и компенсаторную компетенции. При изучении иностранного языка необходимо уделять большое значение формированию и развитию каждой из компетенций.

Лингвистическая (иноязычная) подготовка студентов биологических специальностей к осуществлению профессиональной коммуникации в процессе их обучения в вузе с учетом вышеуказанных соображений может быть организована так, как это представлено в разработанной нами теоретической модели, согласно разделению на 5 этапов:

I этап (1-2 семестры) – Иностранный язык для общих целей – Формирование базовой ИКК.

II этап (3 семестр) – Иностранный язык для специальных целей – Формирование основы общепрофессиональной ИКК.

III этап (4 семестр) – Иностранный язык для осуществления профессионального иноязычного общения – Формирование основы специальной ИКК.

IV этап (5-8 семестры) – Факультативные и элективные курсы по иностранному языку – Поддержание и совершенствование навыков ИКК.

V этап (9-12 семестры) – Иностранный язык для специальных целей в рамках магистерской программы – Сформированная ИКК.

На первом этапе курс иностранного языка для общих целей необходим для формирования основ ИКК студентов, на базе которого, в дальнейшем, выстраивается процесс обучения профессиональному общению, формирование профессионального тезауруса.

Обязательный курс обучения иностранному языку для специальных целей на втором этапе включает в себя освоение следующих тем профессиональной направленности: парниковый

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

эффект, озоновый слой, кислотные дожди, обеслесивание, опустынивание, химические загрязнения, пестициды и удобрения, ядерная энергия, вторичная переработка сырья, всемирные экологические организации.

На третьем этапе выбираемые темы направлены на обучение общению на иностранном языке в узкоспециализированной области. На данном этапе в процесс обучения активно включаются такие методы как проектная деятельность, проблемное обучение и др. В процессе проектной деятельности студенты принимают активное участие в формировании ведущих и текущих (промежуточных) целей и задач; ищут пути их решения, выбирают оптимальное решение при наличии альтернативы, осуществляют и аргументируют выбор; предусматривают последствия выбора, действуют самостоятельно: сравнивают полученное с требуемым; корректируют деятельность с учетом промежуточных результатов; объективно оценивают результат проектной работы и результат проектирования. Выбираемые для разработки проекта темы касаются вопросов изучения процессов, происходящих на уровне клетки, структурных особенностей различных почв, научных исследований в области генетики и т.д.

Четвертый и пятый этапы в основном базируются на самостоятельной работе студентов по поддержанию и развитию знаний иностранного языка на уровне, позволяющем осуществлять дальнейшее общение на профессиональном уровне. На этих же этапах большое значение имеет практическая реализация иноязычного общения через участие будущих специалистов в международных конференциях, публикации статей в международных научных журналах.

Таким образом, психолого-педагогическими условиями формирования основ ИКК у будущих специалистов биологических специальностей являются: опора на компетентностный подход, контекстность обучения, развитие у студентов мотивации изучения иностранного языка, применение активных методов обучения, а также поэтапное построение учебного процесса, направленного на формирование общей и профессиональной ИКК.

Литература

1. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998.
3. Маркова А.К. Акмеология: учебник. – М.: РАГС, 2004.
4. Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов // Высшее образование сегодня, №2, 2009. – С. 22-28.
5. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) //Высшее образование в России. № 11. 2004. – С. 17-22.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Минакова Л. Ю., Аробаум Ю. О.
Томский государственный университет

Согласно получившему в последнее время распространенность компетентностному подходу в подготовке специалистов различных направлений, одной из компетенций выделяется владение иностранным языком для осуществления эффективного межкультурного общения. Межкультурная коммуникативная компетенция, как известно, предполагает формирование лингвистической, социокультурной, социолингвистической и прагматической компетенций. Последняя включает в себя функциональную и дискурсивную компетенции [1].

Эффективность общения определяется не только знанием лексических и грамматических форм английского языка, не только умением корректного составления высказываний, но и опирается на сформированную социокультурную компетенцию, которая предполагает наличие знаний социокультурных стереотипов речевого и неречевого поведения на иностранном и родном языках, степени их совместимости или различия. Она определяет возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, адаптироваться к иноязычной среде, выполняя каноны вежливости, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества. Таким образом, в процесс обучения студентов неязыковых специальностей иностранным языкам необходимо как можно интенсивнее включать лингвострановедческий материал и уделять особое внимание формированию навыков делового и повседневного общения.

В основе лингвострановедения лежат фоновые знания, к которым относятся те факты национальной культуры, актуальные в массовом обыденном сознании носителя языка. Например, все американцы знают, как надо звонить по телефону (person-to-person), как пользоваться жетоном (token) в метро, как получить и использовать посадочный билет (transfer), а также обладают тысячами других сведений, присущих ситуациям повседневного общения, которые, как правило, не известны представителям другой культуры. Важен отбор тех учебных единиц и ассоциируемых с ними фоновых знаний, которые существуют на современном этапе развития в обыденном сознании носителя языка, тех лексических единиц, которыми он владеет непосредственно в настоящий момент времени. Следовательно, критериями отбора лингвострановедческого материала должны выступать его современность, актуальность, он должен быть интересен студентам для изучения, соответствовать уровню развитию их мировоззренческих позиций.

Большие возможности в формировании социокультурной компетенции при изучении иностранных языков открываются при использовании информационных ресурсов Интернета. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обеспечивают выведение образовательного процесса на новый уровень социального взаимодействия в процессе обучения. Использование ИКТ в обучении иностранным языкам способствуют формированию культуры общения и развитию коммуникативных навыков, созданию реальной языковой среды, стимулируют самостоятельную активность студентов в изучении иностранного языка, повышают мотивацию. Главными преимуществами Интернет-технологий перед традиционными средствами обучения являются доступность и открытость информации для каждого, наличие арсенала политематических аутентичных материалов, а также возможности свободного межкультурного общения. ИКТ можно рассматривать как мощное средство развития социокультурной компетенции обучающихся. Различные тексты и сообщения лингвострановедческого характера позволяют изучать значения языковой

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

единицы в общем комплексе представлений данного народа об обозначаемом этой лексической единицей предмете на фоне всего культурно-исторического наследия.

Имея ориентацию на развитие профессионального тезауруса, программа обучения иностранным языкам должна включать в себя блок систематических занятий, предполагающих имитацию ситуаций общения с иноязычными партнерами. Обучающимся должны быть знакомы различные стили общения, им следует знать правила вступления в ситуацию общения, ведения беседы, аргументированного выражения позиции, запроса информации от собеседника и реагирования на нее [2].

Анализируя учебники и учебные пособия, предназначенные для обучения студентов неязыковых специальностей, можно отметить тот факт, что основной упор в них делается на изучение специальной терминоло́гии, грамматическим явлениям речевой деятельности, и уделяется крайне незначительное внимание развитию навыков говорения именно в ситуациях реального дискурса. Дискурсивная компетенция определяется, как способность использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов. При этом дискурс есть продукт речевого общения в определенных коммуникативных условиях, конкретной ситуации и не может существовать вне ситуации, вне контекста [3]. Дискурсивный компонент межкультурной коммуникативной компетенции предполагает владение способами поведения в определенных коммуникативных ситуациях и представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать с учетом конкретной цели высказывания, участников и ситуацией общения. Основными типами дискурса являются бытовой\деловой разговор, интервью, дискуссия, полемика.

В связи с этим, наряду с изучением грамматических форм и лексической сочетаемости иностранных слов, студентам необходимо изучить общие и специфические правила речевого поведения в изучаемых сферах бытового, социально-значимого и профессионального общения, оперативно владеть этими правилами, чтобы порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно корректно интерпретировать содержание иноязычной речи. Целесообразным будет изучение формального и неформального стиля общения на основе аутентичных материалов. Изучение соответствующих образцов, использование различного рода коммуникативно-направленных упражнений, создание ситуаций реального общения через сеть Интернета, либо с использованием ролевых и деловых игр будет способствовать формированию дискурсивной компетенции студентов.

Принимая во внимание все вышеизложенные факты, авторам представляется необходимым разработка учебного пособия, в котором будет представлен комплекс упражнений, направленных на формирование умения общения на основе лексического материала профессионального содержания. В разрабатываемом пособии предполагается блочное представление материала, направленного на развитие навыков аргументации, ведения дискуссии, выражения одобрения или неодобрения, извинения, сожаления и т.д. Каждый новый блок начинается со списка наиболее часто употребляемых выражений, как в официальной, так и в неофициальной беседе, примеры общения, различного по стилю и эмоциональной окраске, комплекс упражнений по созданию ситуаций, имитирующих реальное общение. Разрабатываемое пособие планируется для студентов биологических специальностей, в связи с чем, базируется на лексическом материале данной профессиональной направленности.

Целью данного учебного пособия является формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. При этом оно нацелено на выполнение следующих задач:

1. Повысить информированность студентов в вопросах традиций и обычаев, бытовой культуры, норм поведения и общения в странах изучаемого языка.
2. Обучить этикету делового и повседневного общения.
3. Сформировать умение вести беседу в ситуации реального дискурса.
4. Научить вести переписку в формальном и неформальном стилях.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Вышеупомянутое учебное пособие будет состоять из двух частей. В первой части пособия будет использоваться аутентичный страноведческий и лингвострановедческий материал. Во второй части – аутентичный материал профессиональной направленности. Предполагается, что каждая часть делится на 7-8 уроков. Также в каждом уроке дается блок клишированных выражений, к примеру: выражения согласия/одобрения и несогласия/неодобрение, разговорные клише, помогающие выразить свое мнение и спросить мнение у собеседника, выражающие предпочтение или неприятие, похвалу или критику, предложение что-либо сделать или отклонение его и т.д. Далее даются условно коммуникативные упражнения, а затем коммуникативные упражнения на закрепление изученного материала. Это могут быть упражнения типа: вопрос-ответ, утверждение-согласие либо несогласие и т.д. (условно коммуникативные упражнения). Коммуникативные упражнения: диалоги (после применения условно коммуникативных упражнений), ролевые/деловые игры (могут использоваться в конце каждого занятия).

Для организации самостоятельной работы студентов и повышения эффективности контроля усвоения материала в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции предполагается также использование ресурсов Интернет-технологий. В пособии предполагается ряд проектных заданий, в результате которых студент должен подготовить сообщение или доклад по конкретной теме. Для организации работы при выполнении такого задания преподаватель составляет хотлист, скрэпбук или трэжа хант и тем самым направляет студента к необходимым источникам для корректного выполнения поставленной задачи, а также активизирует исследовательскую и поисковую работу студентов. В данном случае студенты используют аутентичные материалы социокультурной, а возможно и профессиональной направленности (в зависимости от цели и условий задания).

Целесообразным видится использование блогов. Например, преподаватель создает свой блог, где размещает информацию касательно программы курса, домашнего задания, рекомендуемых источников для обязательного и дополнительного изучения. Планируется, что преподаватель размещает ссылки на информационно-справочные и учебные Интернет ресурсы. Студенты имеют возможность вести личный блог учащегося, где реализуются следующие навыки, являющиеся основой формирования дискурсивной компетенции:

1. Представление личной информации о себе в формальном и неформальном стиле.
2. Использование разговорных клише для выражения мнения, согласия/несогласия в вежливой форме (при комментировании блога другого студента или мнений других учащихся).
3. Аргументирование своей точки зрения, используя языковые средства.

Таким образом, обучение студентов с использованием планируемого пособия поможет им ориентироваться в социокультурных маркерах и социокультурных особенностях аутентичной среды, адаптироваться к иноязычной среде в процессе межкультурного общения, умело следуя канонам вежливости, проявляя уважение к традициям и стилям жизни представителей другой культуры, активизирует поисковую и исследовательскую деятельность, будет способствовать более эффективной организации самостоятельной работы студентов. Именно это поможет в развитии социокультурной и дискурсивной компетенций студентов неязыковых факультетов, что в конечном итоге, приведет к формированию межкультурной коммуникативной компетенции, позволяющей специалистам эффективно осуществлять международное профессиональное общение на иностранном языке.

Литература

1. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.

2. Иванов А.О., Поуви Д. Английские разговорные формулы. – М.: Просвещение, 1999. – 128 с.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И.Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – с.77-78
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Высшая школа, 2009.

УЧЕТ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ТРЕТЬЕГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Павленко Е. И.
Томский государственный университет

До недавнего времени написано немало работ, посвященных билингвизму как наиболее распространенному виду многоязычия. Сегодня все чаще можно встретить работы, в которых речь идет об искусственном (учебном) субординативном билингвизме или трилингвизме, который создается при обучении второму иностранному языку в языковом вузе. Второй иностранный язык уже давно успешно решает задачи высшей школы – повышение качества знаний студентов, подготовка специалистов профессиональной деятельности в условиях жесткой конкуренции. Но с каждым годом все больше студентов языкового факультета выбирают третий иностранный язык. В связи с эти актуальным становится вопрос об эффективной методике обучения третьему иностранному языку (ИЯ3) в языковом вузе, не смотря на следующие объективные трудности:

1. сравнительно небольшое количество часов занятий по третьему иностранному языку (ИЯ3) (4 часа в неделю);
2. значительное интерферирующее влияние ранее изученных иностранных языков;
3. отсутствие достаточного количества теоретических курсов по изучаемому языку.

Хотя некоторые педагоги и лингвисты склоняются к мнению, что может быть проще выучить что-то новое, чем переучивать известное, опыт показывает, что сопоставительный подход облегчает процесс изучения иностранных языков. Особенно если изучаемые языки сходны.

В ходе изучения ИЯ3 в искусственных условиях происходит подчиненное взаимодействие кодов родного и всех изучаемых иностранных языков, что проявляется в таких явлениях как положительный перенос и интерференция. Механизмы действия положительного переноса и интерференции сходны, разница лишь в результатах: положительный перенос создает благоприятные условия для усвоения нового материалы, в то время как интерференция создает помехи. В учебнике психологии можно найти следующие определения: «Положительное влияние усвоенных навыков на овладение другим действием называется переносом. Отрицательное влияние старого навыка на усвоение нового называется интерференцией» [1. С. 461]. При обучении ИЯ3 очень важно учитывать оба явления, а для этого необходимо понимать психологические процессы, которые за ними стоят.

Перенос – это результат взаимодействие навыков. Каждый навык функционирует в системе навыков, которыми владеет человек. Таким образом, учащийся, столкнувшийся с новой для него задачей, неосознанно пытается использовать приемы, которыми уже владеет. То есть успешность переноса зависит от того, насколько верно учащийся оценивает сходство задач и способы их решения. Если задачи, условия и способы решения задачи не сходны, но воспринимаются учащимся как идентичные, происходит отрицательный перенос, или интерференция.

Когда учащийся усваивает лексику или грамматику иностранного языка и в его сознании слово или грамматическая форма изучаемого языка отождествляется со словом или грамматической формой родного языка по одному признаку, в этом случае возникает интерференция. Если же учащийся изучает лексику или грамматику третьего иностранного

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

языка, то отождествление может произойти и со словами или грамматическими формами ИЯ1 и/или ИЯ2. «Причиной интерференции навыков является, прежде всего, большая прочность ранее образованных связей по сравнению с позже возникающими и сохранение старых связей, несмотря на образование замещающих их новых связей. Другой причиной интерференции является наличие в новых действиях некоторых общих компонентов со старыми действиями и недостаточное, в силу того, различение своеобразия каждого действия» [1. С. 462].

Возможна еще одна причина интерференции – это наличие общих компонентов в новых и уже сформированных навыках.

Психологи выделяют 2 вида интерференции навыков [1.С. 462]:

1) ассоциативное торможение – это интерференция навыков, которую можно наблюдать при перестройке какого-либо навыка или при овладении новым навыком;
2) репродуктивное торможение – это интерференция навыков, которую можно наблюдать после овладения обоими навыками.

Оба вида торможения возникают по причине прочных сформированных связей. Для решения данной проблемы необходимо выработать дифференцировочное торможение, которое создается путем специальной организации учебного процесса (специальных тренировочных упражнений, направленных на установление сходства и различия изучаемого материала).

П. Я. Гальперин [2. С. 79-80] предлагает следующий путь преодоления интерференции: 1) выделить содержание языковой формы в родном языке (при обучении третьему языку нужно учесть ИЯ1 и ИЯ2); 2) связать это содержание с формальной структурой иностранного языка (ИЯ3) и 3) сформировать умение и навык переходить в речи на иностранный язык. П.Я. Гальперин уверен, что следуя вышеизложенному пути, происходит дифференцировка родного и иностранных языков, формальные структуры языков становятся осмысленным материалом. Таким образом, родной, ИЯ1, ИЯ2 из языков-конкурентов становятся мощной опорой для изучения ИЯ3.

Преодолевая интерференцию, не стоит забывать об использовании положительного переноса. К сожалению, в методической литературе положительному переносу уделяют очень мало внимания, поскольку отследить положительный перенос крайне сложно. Однако он создает многочисленные опоры при обучении ИЯ3.

И.И. Китросская пишет о двух сторонах процесса переноса: «неосознанном, переходящем независимо от воли и желания говорящего, и осознанном, целенаправленном переносе, являющимся результатом системы методических, обучающих приемов, направленных как на усиление, так и на торможение самого переноса. Отсюда видно, что неосознанный перенос является «стихийным», так как он включается в само речевое действие и зависит от характера этого действия и характера речевой деятельности, тогда как осознанный перенос зависит от того, как сформирован навык владения иностранным языком, то есть предполагает обязательное и непременное наличие опоры для его осуществления и является переносом управляемым» [3. С. 80].

М. И. Лисина в статье «Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов» [4. С. 153] выделяет два вида переноса:

1) проактивный перенос (перенос при обучении) – влияние уже сформированного ранее навыка ***А*** на формирование нового для обучаемых навыка ***Б***;

2) ретроактивный перенос (перенос при функционировании) – способность применить сформированный навык в новых для обучаемого, изменившихся условиях/обстоятельствах.

Говоря о положительном переносе, о проактивном переносе, нужно не просто показать студентам черты сходства контактируемых языков, ведущих к стихийному переносу, но и постараться сформировать новое действие. Например, обучая грамматике, нужно не только акцентировать внимание на интерференции родного языка, но и отметить сходство между итальянским, французским и английским языками и использовать их как мощную опору, организуя с помощью определенных упражнений деятельность студентов.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Ретроактивный перенос функционирует независимо от наших усилий. Действие положительного переноса напрямую зависит от результатов, которых добился преподаватель при обучении, на стадии проактивного переноса. Но им можно тоже управлять, так как навыки обучаемых совершенствуются в процессе функционирования, а пути для их совершенствования выбирает преподаватель.

Таким образом, чтобы добиться определенных успехов в обучении ИЯ3 как специальности, необходимо учитывать действие переноса. Преподаватель должен использовать все возможности стихийного и осознанного переноса, выстраивая учебный процесс таким образом, чтобы изначально устранить действие интерференции как родного, так и ИЯ1 и ИЯ2.

Литература

1. Психология. Учебник для педагогических институтов. / Под ред. А.А. Смирного, А.Н. Леонтьев и др. – М., Учпедгиз, 1962.
2. Гальперин П.Я.. Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам. – Сб.: Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. – М., МГУ, 1971.
3. Китросская И.И.. Роль и место переноса в методике обучения языку. – В сб.: Психологические вопросы и обучения иностранцев русскому языку. – М.: МГУ, 1972.
4. Лисина М.И.. Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов // Вопросы психологии, 1960. – № 5.

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОЙ ТРУДНОСТИ ТЕСТА КАК КОМПОНЕНТА ЕГО ОЧЕВИДНОЙ ВАЛИДНОСТИ

Парнюгин А. С., Петрашова Т. Г.
Томский политехнический университет

Под очевидной валидностью (face validity) обычно понимают показатель, отражающий интуитивную веру в то, что средство измерения действительно измеряет то, что предполагается измерить. Иногда в отечественной литературе по тестированию в обучении иностранным языкам применительно к данному качеству теста употребляется термин «внешняя валидность» [1; 2]. Мы, однако, избегаем его употребления, так как в психологическом тестировании под внешней валидностью понимается другое качество – возможность переноса и/или обобщения результатов на другие объекты и условия исследования [3].

В качестве источника информации, используемой в качестве показателя внешней валидности педагогического контроля, обычно упоминаются лица, не являющиеся специалистами в тестировании, но так или иначе заинтересованные в его результате – сами тестируемые, преподаватели, администрация учебного заведения, и т.д.

Данный показатель важен при психологическом и педагогическом тестировании, так как измеряемые качества личности недоступны для прямого наблюдения, а значит, знание испытуемого о том, что измеряется, и его вера в то, что это действительно может быть измерено данным образом, оказывает влияние на результат измерения. Ещё один аргумент в пользу учёта очевидной валидности – наличие эффекта воздействия тестирования на предшествующее ему обучение (washback effect). Не является исключением и тестирование в обучении иностранным языкам, где очевидная валидность упоминается в качестве одного из важных качеств теста [4; 5; 6].

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Трудность – характеристика тестового задания, раздела теста или всего теста, обратно пропорциональная вероятности его успешного выполнения тестируемыми. Данная характеристика может выражаться как через объективные, так и через субъективные показатели. Первые получаются эмпирически, по результатам выполнения теста, и определяются долей тестируемых, успешно справившихся с заданиями. Вторые выражаются через оценку степени трудности, данную лицами, задействованными в процессе разработки, опробования и применения теста (экспертами, преподавателями, тестируемыми) в ходе анкетирования. При этом в ряде ситуаций для очевидной валидности теста соответствие между субъективными и объективными показателями трудности оказывается желательным.

Такой является ситуация, когда студенты распределяются по группам для изучения дисциплины «иностранный язык» в зависимости уровня владения языком на момент начала обучения и оценка результата обучения осуществляется при помощи теста, единого для всех студентов. Такой тест содержит задания для студентов с различными уровнями владения языком. Трудность этих заданий должна быть разной для тестируемых с разными уровнями владения языком: чем выше уровень владения языком, тем ниже трудность данного задания для данного тестируемого. В данном докладе будут представлены некоторые результаты исследования, проведённого нами среди студентов неязыковых специальностей 1 курса Томского политехнического университета. Цель исследования – сравнить субъективную оценку трудности заданий устного раздела теста по английскому языку студентами с различными уровнями владения языком.

Студенты ТПУ, участвовавшие в исследовании, изучали дисциплину «иностранный язык» на протяжении двух семестров, при этом опыт изучения ими языка до поступления в университет был различным. Поэтому группы для изучения иностранного языка формировались в зависимости от уровня владения языком на момент начала обучения в первом семестре, который определялся по результатам входного теста. Итоговое тестирование владения умениями устной речи проводилось при помощи теста, включающего 3 части. Спецификация теста предполагала, что каждая часть соотносится по уровню трудности с уровнем владения языком, определённым в соответствии с европейской шкалой [7]. Описания заданий представлены в таблице 1. Тематика заданий ограничивалась темами, изученными за 1 и 2 семестры в соответствии с рабочей программой дисциплины. Все задания до использования прошли экспертизу и при необходимости – коррекцию в соответствии с пожеланиями экспертов, в качестве которых выступали преподаватели кафедр обеспечивающих дисциплину «иностранный язык» у студентов 1-2 курсов.

Таблица 1

Часть	Уровень трудности	Форма задания (форма взаимодействия)	Форма предъявления стимула	Проверяемые умения
	1 (A1)	Ответ на 4 вопроса экзаменатора (экзаменатор – студент)	Устный (вопросы экзаменатора)	• Сообщение информации личного характера
	2 (A2)	Описание и сравнение картинок (каждый студент высказывается в связи с содержанием картинок и с ответом другого студента)	Невербальный для зрительного восприятия (2 картинки)	• Сообщение-описание • Выражение собственного оценочного мнения
	3	Диалог-обсуждение	Вербальный для устного	• Запрос и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

	(B1)	(студент – студент при участии экзаменатора)	восприятия (описание ситуации), вербальный для зрительного восприятия (перечень предметов для обсуждения)	сообщение информации • Запрос и сообщение собственного оценочного мнения • Аргументация собственного мнения

Сразу же после выполнения заданий, не зная оценок за их выполнения, студенты проходили анкетирование. В анкетировании по устной части теста приняли участие 127 студентов 1 курса. Сравнительные данные о долях уровней владения языком в выборке тестируемых и среди анкетируемых представлены в таблице 2.

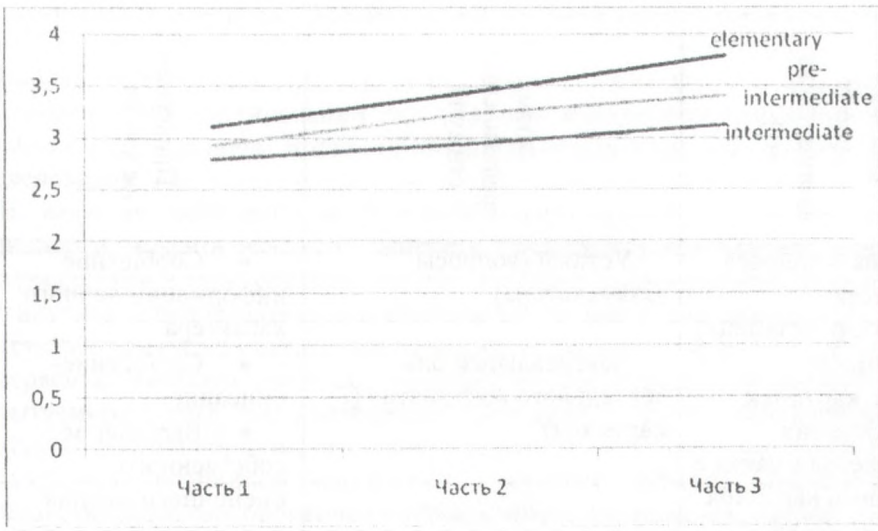
Таблица 2

Уровень группы	Elementary (A1)	Pre-Intermediate (A2)	Intermediate (B1), Upper-Intermediate (B2)
Доля среди анкетируемых	38%	34%	28%

Для определения субъективной трудности анкетируемым было предложено соотнести каждую часть теста с одной из 5 отметок: 1 – очень легко, 2 – довольно легко, 3 – средне, 4 – довольно трудно, 5 – очень трудно. Таким образом, студентам предлагалось оценить трудность заданий с использованием шкалы упорядоченных групп, позволяющей соотнести описания с количественной отметкой.

Сравнительные данные по средней оценке трудности различных разделов теста для различных уровней владения языком представлены на диаграмме 1. Из диаграммы видно, что студенты с более низким уровнем владения языком оценивают трудность всех разделов устного теста более высоко, чем студенты с более высоким уровнем владения языком. Это свидетельствует о том, что оценка студентами трудности теста совпадает с характеристиками трудности, которыми, по замыслу разработчиков, должны обладать задания.

Диаграмма 1



Ещё один важный вывод, который можно сделать на основании данной диаграммы, состоит в том, что для студентов всех уровней оценка трудности заданий повышается для

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

каждой следующей части теста. Это также совпадает с характеристиками трудности, заложенными в тест его разработчиками.

Совпадение между характеристиками теста, предполагаемыми при его разработке, и их оценками со стороны тестируемых может служить одним из показателей внешней валидности теста. Кроме того, полученные в результате анкетирования сведения могут быть рассмотрены как косвенное свидетельство наличия у теста характеристик трудности, предполагаемых разработчиками теста. Вместе с тем данные результаты не являются основными показателями качества теста, а имеют значение только при условии соответствия эмпирическим показателям качества, получаемым при статистической обработке результатов тестирования, прежде всего, объективным показателям трудности различных частей теста.

Литература

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр "Блиц"», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
2. Цатурова И.А., Балуян С.Р. Тестирование устной коммуникации: Учебно-методическое пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 127 с.
3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учебное пособие. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
4. Alderson J.C., Clapham C., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. – New York: Cambridge University Press, 1999. – 310 p.
5. Hughes A. Testing for Language Teachers – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – xii, 252 p.
6. Davies A., Brown A., Elder C., Hill K., Lumley, McNamara T. Dictionary of Language Testing. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – viii, 272 p.
7. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching: Draft 1 of a Framework Proposal. – Strasbourg, 1996.

ФАКТОРЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ И ДРУГИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Шилина Е. Н.
Томский государственный университет

Родная социокультурная среда оказывает значительное влияние на изучение иноязычной культуры. В своем исследовании Г. Нойнер [1] рассматривает три типа факторов, влияющих на формирование у обучаемых представлении об иноязычной действительности. Под влиянием ряда факторов и родной культуры (К1 – культура 1) каждым участником диалога культур будет создаваться «третья культура» – некое представление об изучаемой культуре (К2 – культура 2), отличающееся от реальной К2. Поэтому при обучении иноязычной культуре в конкретном лингвистическом и культурном сообществе необходимо изучать и учитывать совокупность различных типов влияний как объективного, так и субъективного характера на обучаемого.

Особая роль в предлагаемой модели отводится использованию родного языка на уроках иностранного. Необходимо отметить, что до настоящего времени ученые так и не пришли к единому мнению относительно необходимости использования родного языка на уроках иностранного языка. Одни считают неприемлемым использование обучающимися родного языка на уроках иностранного языка. Использование только изучаемого языка будет

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

способствовать более быстрому формированию иноязычной коммуникативной компетенции, включая лингвистическую и стратегическую. Другие, наоборот, призывают к использованию родного языка, особенно когда речь заходит об изучении иноязычной культуры. И хотя предполагаемая модель направлена на формирование личности субъекта диалога культур средствами изучаемого языка, мы не отрицаем возможности использования родного языка на уроках по иностранному языку. Бесспорно, изучение культуроведческого материала о стране изучаемого языка на уроках иностранного языка предполагает его использование с целью повышения иноязычной коммуникативной компетенции. Однако в зависимости от уровня владения и этапа обучения иностранному языку рекомендуется или переходить с иностранного языка на родной язык, или же использовать родной язык параллельно с иностранным языком при описании и трактовке фактов и реалий изучаемой культуры. В некоторых случаях это может быть даже необходимо с целью избежания недопонимания и построения учащимися ложных стереотипов и обобщений. При этом частота использования родного языка при обучении культуре страны изучаемого языка не должна быть фиксированной, а, наоборот, должна зависеть от ряда объективных факторов (например, этапа обучения, возраста и способностей учащихся).

Согласно предлагаемой модели процесс развития личности представляется в виде постепенного перехода индивида в направлении «этноцентризм – культурное самоопределение – диалог культур». Данный переход будет отображать способность ученика определять свое социокультурное пространство, видеть культурную вариативность и осознавать свое место в спектре культур современного поликультурного сообщества. Однако необходимо заметить, что при использовании данной модели при разработке учебных программ и УМК по иностранному языку для средних школ и вузов лишь культурное самоопределение может являться реальным достигаемым уровнем. Последний, заключительный этап модели – диалог культур – должен стать процессом и целью всей сознательной жизни каждого человека. Поэтому целью общего образования будет научить и показать обучающимся, что культурная вариативность – это норма жизни и деятельности современного поликультурного общества, а диалог культур – это философия общения людей в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков. А уже роль обучающихся – воплотить знания на практике. Получив необходимое образование и подготовку средствами иностранного языка, учащиеся переходят от мышления и понимания к активной деятельности.

Предлагая модель с чрезвычайно высоким конечным уровнем социокультурной компетенции, мы вовсе не утверждаем, что все ученики смогут и захотят перейти от культурного самоопределения к диалогу культур, равно как не утверждаем, что обучаемые навсегда избавятся от построения каких-либо стереотипов и обобщений. Стереотипы и этноцентрические суждения будут неизбежно появляться на протяжении всей жизни. Однако использование данной модели будет способствовать формированию у школьников критического мышления и стратегической готовности к работе с культуроведческой информацией. Дойдя до этапа культурного самоопределения, увидев вариативность культур и научившись определять свое место в рамках социокультурного пространства, учащиеся смогут критически оценивать окружающую действительность. Поступая определенным образом в той или иной ситуации, они всегда смогут задать вопрос: «Почему я так поступаю?» и ответить на него. Поэтому единственной формой контроля на этапе диалога культур может быть только самооценка.

Выделяя культурное самоопределение в качестве одного из компонентов билингвальной социокультурной компетенции, необходимо отдельно определить, что будет включать в себя самоопределение в культуре средствами родного и изучаемого языков. Учащиеся должны научиться и быть способны:

а) осознавать себя в качестве поликультурных субъектов – представителей одновременно нескольких культурных групп (этнической, социальной, территориальной, религиозной, языковой и т.д.).

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

б) видеть культурные сходства между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков, тем самым расширяя рамки собственной групповой принадлежности за пределы политических границ родной страны;

в) понимать, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации;

г) видеть поликультурность современных культурных сообществ и воспринимать культурное разнообразие как норму сосуществования культур в поликультурных сообществах;

д) осознавать свое место, роль и значимость в глобальных общечеловеческих процессах;

е) инициировать и принимать активное участие в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

Литература

1. Neuner G. The Role of Sociocultural Competentce in Foreign Language Teaching and Learning. – Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC-LANG (94)2. – 88 p.

2. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

3. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в шк. – 2001. – С. 17.

4. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностр. яз. в шк. – 2003. - № 1. – С. 42-47.

5. Шилина Е.Н. Формирование социокультурной компетенции средствами внеклассной работы (английский язык, средняя школа): Дис. …канд. пед. наук. – Томск, 2004. – 174 с.

6. Шилина Е.Н. Формирование поликультурного образования учащихся в процессе обучения иностранному языку // Вестник ТГУ. – Томск: ТГУ, 2004. – С. 277 – 279.

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ЖУРНАЛИСТИКИ ТГУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

Ядревская С. А.
Томский государственный университет

На современном этапе развития системы высшего образования владение иностранным языком – необходимое условие профессионализма, поэтому выпускник факультета журналистики должен владеть развитыми умениями иноязычного общения в условиях реальной профессиональной деятельности, в процессе которой возникает необходимость получать достоверную информацию из первичных источников и комментировать ее, высказывать своё собственное видение важных вопросов и владеть разнообразными формами аргументации.

В связи с вышесказанным, перед педагогическими кадрами, осуществляющими программу подготовки таких специалистов, стоит важная задача – выбрать верную методику обучения иностранному языку, ориентированную на конкретную специальность обучающихся с учётом её закономерностей, особенностей и частной специфики.

Проблема поиска эффективных методик обучения профессионально ориентированному языку не нова и широко исследовалась в работах отечественных ученых, многие из которых

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

связывают эффективное решение указанной выше задачи с использованием аутентичных текстов в процессе обучения профессиональному иностранному языку (Е. К. Прохорец, 2001; Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд, 1999; Т. Г. Гокжаева, 2003, С. А. Мерцалова, 2000; Е. П. Белкина, 2002 и др.).

Аутентичный текст может выступать в качестве единицы обучения, поэтому закономерно представляет собой особую ценность в качестве системного образца функционирования изучаемого языка, дающего возможность обучаемому наблюдать и воспринимать те или иные грамматические и лексические явления в естественной для них текстовой связи. Поэтому необходимо уточнить, что следует понимать под аутентичным текстом. С этой целью мы обратились к научным работам, в которых аутентичный текст рассматривается в качестве средства обучения иностранному языку (Барышников Н. В., 1999; Четвернина М. И., 2003; Мерцалова С. Л., 2000; Гокжаева Т. Г., 2005 и др.)

Аутентичным текстом принято считать текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей, а был написан носителем языка для носителей этого языка. Зарубежные ученые Little, Devitt и Singleton (книга "Изучение иностранного языка с помощью аутентичных текстов: теория и практика», 1989) под аутентичным текстом понимают тексты, созданные для того, чтобы выполнить некий социальный заказ при изучении языка, следовательно, эти текств не используются в качестве учебных для изучающих второй язык (образцы газетных или журнальных статей, радиопередачи, рекламные объявления и т.п.). Следует также помнить, что учебный характер текста всегда коррелирует с конкретной учебной задачей, а аутентичный текст такой задачи не имеет.

Как с лексической, так и с грамматической позиций аутентичный текст характеризуется своеобразием. В лексике присутствует много слов и словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, «модных слов», заимствований и т.д. Социокультурный фон реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее значимые лексические единицы, употребляемые в типичных естественных речевых ситуациях, в том числе лексика для выражения собственного мнения, разговорные клише, безэквивалентная лексика, реалии повседневной жизни и т.д. Грамматическое своеобразие выражается в синтаксисе немецкого языка, для которого характерны краткость или наоборот развёрнутость предложений, наличие структурно-зависимых предложений, употребляемых самостоятельно. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения или наличие односоставных предложений.

В психолингвистическом аспекте в аутентичных текстах находит свое выражение деятельностная структура говорения. Это связано с направлением процессов мыследеятельности: с одной стороны, текст является продуктом говорения и воздействует на читающего, что обуславливает другую сторону деятельности, а именно, текст становится объектом смысловой обработки. В целом создается коммуникативная база для развития говорения на иностранном языке с использованием материала текста, либо в связи с переработанной информацией. Указанные выше лингвистические и психолингвистические аспекты аутентичного текста не противоречат пониманию «текстовой основы» в обучении иностранному языку в целом и профессионально ориентированному в частности.

Однако, на наш взгляд, возникает ряд вопросов, накопившихся в процессе обучения профессионально ориентированному языку на основе аутентичных текстов, что обуславливает потребность более пристального внимания к аутентичному тексту как единице обучения, и, прежде всего, это связано с выявлением преимуществ и недостатков по использованию в процессе обучения аутентичных текстов по профессионально ориентированному иностранному языку.

Остановимся сначала на недостатках, выявленных эмпирическим путём в процессе работы со студентами факультета журналистики ТГУ.

Во-первых, аутентичный текст не предназначен изначально для учебных целей, следовательно возможность его использования без определённой адаптации к возрастным, индивидуальным и профессиональным особенностям аудитории представляется

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

проблематичным и требует специальной методики работы с таким текстом.

Во-вторых, использующиеся аутентичные тексты по специальности «журналистика» зачастую не коррелируют с учебным планом студентов 1 и 2 года обучения. Вследствие этого базовый курс языковой подготовки часто является недостаточным для восприятия лингвистической стороны текста, кроме того, содержащаяся профессионально значимая информация не всегда доступна студентам, поскольку соответствующие спецпредметы предусмотрены на старших курсах (не включены в программу первых двух лет обучения). На основании этого возникает ещё один недостаток психологического плана, следствием чего становятся демотивация – нежелание работать с такими текстами. Традиционная методика работы с текстами из методического пособия или учебника в редких случаях приемлема для работы с аутентичными текстами. Поэтому возникает проблема продуктивности усвоения текстового материала, эффективного развития языковой компетенции, что ограничивает возможность использования знаний, полученных посредством работы с аутентичным текстом в дальнейших практических профессиональных целях.

Поэтому высказывается мнение, что аутентичный текст, с которым студенты начального этапа обучения могли бы справиться и который одновременно должен соответствовать реалистической модели письменного или разговорного языка, должен быть адаптированным (методически обработанным) в тех или иных пределах в соответствии с учебными задачами (Киселевская И. В., 1995; Носонович Е. В., Мильруд Р. П., 1999; Harmer I., 1998; Holme R., 1998 и др.). Многие авторы утверждают, что адаптированный или учебный вариант аутентичного текста не означает, что он теряет свою оригинальность и становится неаутентичным, поскольку он взят из оригинальных печатных источников, соответствует современным требованиям и представляет собой образец функционирования языковой системы языка. В результате получается вариант так называемого учебного текста, который, по нашему мнению, представляется наиболее оптимальным для достижения необходимых результатов в процессе обучения профессионально ориентированному языку.

Успешность процесса работы с таким текстом зависит от ряда факторов, в числе которых правильный отбор аутентичных текстов с учетом языковой доступности, привлекательности содержания, потенциальной возможности использовать разнообразие видов работы с ним. Тексты должны подбираться по следующим критериям: во-первых, общедидактические – посильность, проблемность, актуальность; во-вторых, частнометодические – информативность, профессиональная ориентированность, лексико-грамматическая соотнесенность изучаемых программных тем.

После того, как тексты отобраны и сформированы по тематическому принципу, возникает вопрос о комплексе упражнений, направленных на развитие необходимых для данного уровня обучения навыкам и умениям. К комплексу упражнений предъявляется ряд требований:

- принцип от простого к сложному;
- упражнения не должны быть тесно связаны, чтобы преподаватель мог пропустить какое-либо упражнение или заменить его другим;
- упражнения должны быть составлены так, чтобы в их выполнении было задействовано максимальное количество обучающихся, независимо от уровня их языковой подготовки;
- упражнения должны включать разнообразные формы работы с текстом, включая исследовательскую деятельность, например, проектные работы;
- упражнения должны быть направлены на развитие потенциальных возможностей студентов при самостоятельной работе.

Поскольку работа с текстом требует также достаточного уровня языковой подготовки, в которой, как мы указали выше, большая роль принадлежит лексической и грамматической сторонам аутентичного текста, следовательно, в практической работе необходимо использовать комментирование грамматических явлений и оборотов речи, наиболее характерных для данных текстов (Passiv, Infinitiv, Präpositionen, Konjunktiv usw.). Это комментирование должно интегрироваться в деятельность по развитию умений в чтении и

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

анализе текста. Одним из методических решений проблемы является создание грамматического справочника, предназначенного для работы с отобранными аутентичными текстами. Целесообразно представить языковой материал в виде схем и моделей. Использование такого справочника в практическом обучении профессионально ориентированному языку студентов факультета журналистики ТГУ должно обеспечить более успешное изучение этих грамматических тем и облегчить работу над текстом.

Таким образом, с целью эффективного использования аутентичного текста при обучении профессионально ориентированному иностранному языку на факультете журналистики необходимо осуществлять корректный отбор аутентичных текстов, квалифицированно подбирать и правильно сочетать приёмы работы с аутентичными материалами.

Литература

1. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Автореф. ... диссер.д.п.н., Пятигорск, 1999.

2. Гокжаева Т.Г. Дидактические условия формирования у студентов нелингвистических специальностей навыков основных видов чтения и понимания аутентичных текстов: Автореф. … диссер. к. п. н., 2005.

3. Мерцалова С.А. Методика обучения чтению аутентичных текстов по специальности «Технология продуктов общественного питания». Автореф. … диссер. к. п. н., Орёл, 2000.

4. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста. ИЯШ, № 1. 1999.

5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста. ИЯШ, № 2. 1999.

6. Ретенгер И.А. Использование аутентичных текстов на уроках немецкого языка. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Москва, 2008.

7. Соловова Е.М. Подготовка учителя иностранного языка с учётом современных тенденций обновления содержания образования. ИЯШ, № 4, 2001.

8. Четвернина М.И. Методика обучения учащихся старших классов созданию вторичных иноязычных текстов на материале аутентичной информации и Интернета: Автореф. … диссер. к. п.н. Москва, 2003.

THE BOLOGNA PROCESS AND THE RUSSIAN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE SPHERE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND TRANSLATION

Klassen E. V.
Tomsk State University

With the fall of the iron curtain around Russia and the surge in the development of information technologies the world has become smaller for us. We cannot and don't want to live as if there were no other countries in the world but ours, and it is no wonder that we have started looking at various educational systems of the world and trying to fit in there with our own educational system.

The desire to harmonize university education in different countries comes from outside as well. In 1988 a lot of representatives of foreign universities gathered to celebrate the 900th (!) anniversary of the University of Bologna (Italian: *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*, UNIBO), the oldest continually operating degree-granting university in the world, the word 'university' being first used by this institution at its foundation [University of Bologna – Wikipedia]. It was decided there to create **the European Higher Education Area (EHEA).** Ten years later, on 19 June 1999, the ministers of higher education from 29 European countries met in Bologna to sign an important document known as the Bologna Declaration, aiming at the creation of the EHEA by 2010. At

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

present more than 40 countries are party to the Bologna Process. Russia has also signed this document joining the movement in 2003.

The principal objectives of the Bologna Declaration are:

1) adoption of a **Diploma Supplement** making the qualification easily understandable and compatible in different European countries;
2) adoption of a **two-cycle system** of education (bachelor / master) with the duration of the first cycle not less than 3 years;
3) consolidation of a system of **academic credits** that can be acquired during the years of study at a higher educational establishment;
4) promotion of **mobility** for students, lecturers, researchers and technical-administrative personnel;
5) promotion of cooperation concerning the assessment of **quality**;
6) promotion of cooperation in the development of degree **plans**, integrated studies plans, mobility **programs** and research. [Bologna Process – *Università di Bologna*]

Surprisingly, not very much has been done in our country to reach these goals. Though we have signed this European agreement, Russia has never considered herself a purely European country. We have always had much interest in other continents as well; a lot of Russian people emigrated or go to work or study to the United States, Canada or Australia. It is a pity for this reason that these countries cannot become members of the Bologna Process just because they happen to be situated outside Europe. But making agreements with non-European countries in the sphere of education may become the next step in the process of globalization. Besides, all these countries are of European descent and they have much more in common in their higher educational systems with each other than we have with European countries. So if we make our educational system compatible with European systems, it will automatically become more understandable and recognizable in America and Australia.

Another reason for slow reforms in this area is the fact that the Bologna Convention is not a legal document and therefore is not obligatory. Besides, the importance to maintain national identity is stressed there; the universities are treated with much respect and given much freedom in doing what they consider to be right.

It means that on the whole we may continue doing everything according to our traditions, but if we want foreign universities and employers to understand how much and how well our students have studied something, we need to give them transcripts of records or **Diploma Supplements** understandable there. Every Russian university should be ready to grant a Diploma Supplement written according to a certain model given in the documents of the Bologna Process [European Commission – Education & Training]. The process of awarding Diploma Supplements has started in MGIMO (Moscow State Institute of International Relationships) as early as 2003 [Bologna Process in Russia – MGIMO].

The Supplement should contain certain information about the university and its programs, state the volume of each course in credit units and give the grades for each course using a six letter scale. It is advised not to assess any course with just 'pass' or 'fail' but to give one of 6 letters for every course. We can continue using our system of grades as long as it is convenient for us, but be ready to convert the grades into the European grading system. As it has more points than the Russian system some universities and faculties in Russia (e.g. the Faculty of Computer Studies, Tomsk State University) started using pluses and minuses to show that 'excellent', 'good', 'satisfactory' and 'unsatisfactory' marks can be of different quality.

The European Grading System suggests the following grades:

A – Excellent – outstanding performance ~10% of all students
B – Very good – above the average standard but with some errors ~ 25%
C – Good – generally sound work with a number of notable errors ~30%
D – Satisfactory – fair but with significant shortcomings ~25%
E – Sufficient - performance meets the minimum criteria ~10%
FX – Fail – some more work required before the credit can be awarded

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

F – Fail – considerable further work is required. [ECTS grading scale – Wikipedia]

It is advisable to make this system known to all students and teachers even before it is officially introduced and start using it evaluating written work and oral performance. Special attention should be paid to the percentage of students normally achieving the grade definition. It means that students receive their grades in comparison with other students doing the same course in the same conditions. It may not be quite fair to students studying in stronger groups where we tend to give excellent marks to 90% of students sometimes (and it is often the policy of our foreign language teachers to divide students into groups according to their general level of knowledge and abilities).

To avoid this injustice a cohort of students where at least 30 individuals achieve passing grades is suggested as the minimum number necessary for meaningful ranking, although larger numbers are to be preferred. A variety of strategies are open to institutions where cohorts are not of sufficient size. Grades obtained at different sessions or in different, but related modules at the same session may be compiled in a variety of ways to arrive at suitably sized cohorts. For instance, experience shows that:

the marks over several course units/modules of similar level often follow a similar distribution;

the distribution of marks over a five-year period is likely to produce a balanced result [ECTS grading scale – Wikipedia]. Another strategy may be to compare the whole year group rather than individual groups in the same year [Peter Mitchell, TSU].

As far as the last two grades are concerned, FX can mean that the student is given the right to take the examination again in a short time, while F will mean that the student needs to repeat this course for a whole semester.

A very important thing is that the overall grade gives equal weighting to coursework and examination grades. The minimum number of attended lessons giving the right to take the examination is defined by the dean of the faculty or the course teacher and can reach up to 90%.

Conversion to this international grading system seems easy enough; what is much more difficult and will take a lot of time and effort is the introduction of the **European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)** [ECTS, the Italian University System]. The nearest equivalent of it in Russia is the number of academic hours given to every course that helps us to evaluate the volume of knowledge received. We can compare this number and the grade received at the exam with the quantity and quality of knowledge. Well, this 'quantity' is measured in academic credits both in Europe and America, the credits taking into account not only the time spent in the classroom but also the time spent on doing home assignments, writing theses, preparing presentations, working in the library, doing field practice, preparing for examinations and taking them. It is a good idea, no doubt, to remember all this independent work and to include it into students' workload but we have little experience in doing it. How can we know how long exactly it will take a student to do their homework? Surely enough, this time is different for different students, and we need to learn to estimate it approximately.

Another difficulty arises when we learn that the number of the credits a student can receive is very rigid. It should be not less and not more than 30 during a semester, and 60 during a year. The 60 credits are equivalent of 36-40 weeks or 1500-1800 hours of study making 1 credit worth 24-28 hours. Those who have acquired only 29 credits during a semester cannot be transferred to the next semester. A student cannot take more courses if he likes because it will mean that credits are too lightly gained in this institution. While in the USA young people can study longer or quicker, in Europe bright students cannot graduate from their universities quicker than it is assigned and have to become 'brighter and brighter' spending the same number of years in the university as everybody else.

So now we need to create working groups to consolidate the curricula and think how long our courses should be and how many credits they can be awarded, comparing them to programmes of other universities in the world. For example, we may have to decide that Physical Education cannot be an obligatory subject at the university but may be mentioned in the Supplement as an elective course without any credits. Again, we may apply to the experience of MGIMO where they have

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

opened the Department of the Bologna Process which has worked out a program transferring their grades and hours into ECTS credits automatically [Болонский процесс в России – новости].

As we now usually offer more than ten disciplines a semester, each discipline can get about 3 credits. A subject that is studied only once a week can be given only 1 credit and so on. If we desire to give more credits to our subjects we'll need to cut their number, as in American universities, for instance, it is habitual to take only four or five courses a semester. And if we want our students to do more independent work and our teachers to have more time to prepare better lectures and seminars, we must consider cutting the time spent by students in classrooms, which is about 36 hours a week in Russian universities versus 16 to 20 hours in America. The system of credits in American and Australian universities is similar to European universities but is not unified.

Thus, our curricula may on the whole remain the same, we only need to think how to label credits to our subjects. If we want to make a step further towards integration into world universities we may offer our students a wide range of subjects giving them the right to select what they want to study, which will mean the end of our students studying in fixed groups. What is lost here is the sense of friendship developing during years of studying together. When former fellow-students have reunions in Russia they have more shared remembrances than American alums. Of course, traditions should be changed only if everything is weighed carefully and new ways are found to be more effective.

One of the very important aspects of unification of university systems is the increase in students and staff **mobility**. According to the Bologna agreement every student should spend at least one semester studying abroad. Every university chooses a partner university for student exchange. Tuition for students studying abroad according to mobility programs should be free, the credits gained during this semester should be recognized by the home university, and no repetition of the semester at home should be required.

As for the **two-cycle system** it is already introduced in some of our universities. As it is we used to give more basic subjects during the junior years of study and more specific subjects during the senior years. However, the introduction of the bachelor's degree means that there will be more people starting their careers earlier. Some people worry that it will bring about the deterioration of the overall level of education in Russia. Again, we already grant some of our professionals the right to work after only 4 years of university (e.g. teachers of kindergartens and primary schools). We may further on decide that it is enough to be a bachelor to teach foreign languages in ordinary secondary schools but necessary to be a master to teach them in schools specializing in languages, for example. Or, like our German colleagues, we may try to intensify the first four years of study and give more practical knowledge to prepare specialists for some fields of work.

Speaking about our system of postgraduate study and research Russia is proud of its candidates and doctors of science. Our doctorate is of a much higher level than the doctorate in many other countries. There is no need to destroy this system, but it is quite possible to call our candidates as doctors and our doctors as higher or honorary doctors at least when referring to them in a foreign context.

Last but not least is the problem of the **quality** of education. We need to think of the mechanism of ensuring that our students receive the best education possible. Here we can follow the example of universities in Germany creating a number of regional evaluation agencies to evaluate the quality of teaching, research, study and working conditions according to international standards. To ensure the objectiveness of students' grades it is necessary to implement independent quality control. As President Eliot said, "It is a mistake to join the teaching and examining function in the same person" [Higher education in transition...]

The desire to harmonize the architecture of higher education in the world is very honorable. It helps to take the best from every educational system and shows that knowledge knows no national frontiers. However, when traditions are changed in the process of modernization it is quite justifiable to give room to doubt and debate. While we are in the process of adopting reforms it is possible to influence them. It is therefore very important to get familiar with everything that is going on in the sphere of education on international level.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Electronic Recourses

1. Болонский процесс в России – новости. – Режим доступа:
bologna.mgimo.ru/news.phplang=ru, свободный.
2. Bologna Process in Russia – MGIMO. – Режим доступа:
bologna.mgimo.ru/mgimo.php?lang=en&doc_id=450, свободный.
3. Bologna Process – *Università di Bologna.* – Режим доступа:
www.eng.unibo.it/PortaleEn/University/Bologna+Process/default.htm, свободный.
4. European Commission – Education & Training. – Режим доступа:
ec.europa.eu/education/index_en.htm, свободный.
5. ECTS, the Italian University System. – Режим доступа:
www.crui.it/CRUI/ECTS/english/italian_univ_system.htm, свободный.
6. Higher education in transition… - Режим доступа:
www.amazon.com/Higher-Education-Transition-Universities-Foundations/dp/1560009179,
свободный.
7. University of Bologna – Wikipedia. – Режим доступа:
en.wikipedia.org/wiki/University_of_Bologna, свободный.

CHANGING TIMES: THE BOLOGNA PROCESS AND LANGUAGE EDUCATION IN RUSSIA

Mitchell Peter
Tomsk State University

The Bologna Process and its ramifications herald perhaps the most far-reaching reforms in European higher education in this century. It is not without reason that many of us are divided as to whether the Bologna Process will enhance or wreck our system of language education. Yet this division of minds need not develop into an educational 'civil war'; despite its inherent positives and negatives, the Bologna Process invites us to reinvent and reinvigorate language education with an emphasis on inclusivity, internationally high standards and inter-university collaboration.

It was in April 2006 when I addressed an academic conference in the faraway town of Pyt'-Yakh, where I hypothesized on the Bologna Process's effects on language teaching in Russian universities. That report ended with the ominous words: "The Bologna Process is a long path, but the destination is in sight. All that is necessary is to continue forward" [1. P. 193]. I admit that I failed back then to appreciate that the Bologna ideals, as set out on paper, and the result of their implementation in practice might turn out to be rather different things.

Beginning from next year newly-matriculating students at Tomsk State University's Faculty of Foreign Languages will no longer study for the – soon-to-be – old-fashioned specialist's diploma but for a bachelor's degree in 'linguistics'. In accordance with the Bologna-envisaged structure of wide-ranging all-encompassing bachelor's degrees, the linguistics curriculum will be common for all language students instead of the previous division between future teachers and translators. This will enable a student at Bachelor level to study a wide selection of courses within his academic sphere while not committing to a certain career until, if he so wishes, proceeding to studies at Master level. Most importantly of all, the State Educational Standards provide both for student choice in the selection of particular courses and for a degree of university autonomy in curriculum development. Given the long history of the State writing a mandatory curriculum for every degree course this should be heralded as a significant improvement for both students' and universities' rights. It could be argued, however, that the reforms envisaged by Bologna are not being implemented to the greatest extent possible; despite the creation of a supranational European Higher Education Area (EHEA), the Bologna reforms do call for much-increased university autonomy and

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

the inclusion of students in decision-making processes. The issue of local autonomy is one that must be reviewed in the near future as the Bologna reforms take hold.

Although the Bachelor level more or less corresponds with the Bologna vision, the programme at Master level is rather lacking and – one might argue – does not meet the expectations of modern master's degrees. It is common in Western countries for master's degrees to be much more specialized than at the Bachelor level. It is not merely a case of the level or depth of knowledge being higher than that required to graduate with a bachelor's degree, but also of the very specialization of knowledge, i.e. a Western example could be that a graduate of a bachelor's programme in general history might then pursue a master's degree in, say, American constitutional history before narrowing down to a very specialized topic for doctoral research, e.g. the expansion of the powers of the executive during the presidency of G.W. Bush. The 'abandonment' of specialization, certainly at Master level, was definitely not a Bologna-envisaged reform. The extent to which this – unintended by Bologna, but pursued by Russia – reform is threatening the education of decent specialists can be highlighted with an example from TSU's Faculty of Economics, which traditionally has prepared students for the specialist's diploma in seven economic majors: Economic Theory; Finances and Credit; Accounting, Analysis and Audit; World Economy; National Economy; Management; Taxes and Taxation. This Faculty now offers one bachelor's and one master's programme... both simply called 'Economics'. It is as yet unclear whether optional courses will be available for students wanting to specialize in one of the previously available areas.

As for language students, instead of an increasing specialization through the first two tiers of higher education, linguists will not only have a typical bachelor's programme, the contents of which to be mostly mandated by the federal government, but also a common general master's programme – the 'Master of Linguistics' – with no obvious specialization in a particular field. As with the Bachelor level, there are opportunities at the Master level for university autonomy and students' rights in devising a portion of the curriculum, but it remains to be seen to what extent it will be possible for Master level students to specialize in a particular area, e.g. teaching or translating, as was previously the case with the specialist's diploma. It is of course possible that language faculties, using the powers of autonomy conferred upon them, will develop separate 'tracks' in their Master of Linguistics degree taking into account the desires of their students, but this is something that not all faculties have yet considered, despite the imminence of reform.

A problem of particular concern to be faced by language students is that of progression from Bachelor to Master level. We have in Russia a common yet misplaced perception that a bachelor's degree does not constitute a 'full higher education' and that it is not up to the standard of a specialist's diploma. In terms of calendar years spent studying it must be conceded that the bachelor's degree is shorter than the specialist's diploma, which gives ammunition to its critics. It can equally be argued, however, that in terms of academic content the bachelor's degree is no inferior to the diploma; indeed students at Bachelor level in Britain are required to spend a much greater proportion of their time on individual study and conducting research, often culminating in a final-year dissertation of no less academic rigour than the *diplomnaya rabota*. The practical concern is that unless perceptions are changed, employers will have a rather poor opinion of those graduates who did not continue their education at Master level. This will inevitably lead to the vast majority of graduates demanding access to master's programmes, thereby tempting universities to offer almost as many places on Master level programmes as at Bachelor level. No doubt this will be in part motivated by a desire to increase their income, in an age of underfunding. The upside may be that Russia will become the country with the largest proportion its population educated to Master level in the World, taking into account that, according to UNESCO's OECD (2005) report, even now over half (53.9%) of Russia's adult population has attained a university education, compared to the OECD mean of 24% [2. P. 172]. The consequence, however, will be the devaluation of Russian bachelor's degrees and – it logically follows – the devaluation of Russian master's degrees too, for it goes against the ideal of the Master level being 'elite'. The Russian academic, V. Gryzlov, draws our attention to the importance of progression to Master level not being automatic and that it should "practically exclude the graduation of Masters with [less than good] diplomas" [3. P. 26]. We see

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

that this fundamental principle of the Master level – implicitly understood in the vast majority of signatory countries, yet not enshrined in any Bologna document – is in danger of being lost owing to our universities' financial concerns and also negative perceptions of the Bachelor level both within and without Russian academe. It is therefore of the utmost importance that progression to master's degrees is limited only to those language students of strong academic ability, lest holders of bachelor's degrees find it difficult to embark on careers within their specialization and graduates of Master level programmes continually be subject to perceptions that a master's degree is the minimum acceptable level of university education rather than a demonstration of postgraduate proficiency in one's subject area. At the time of writing there are no plans to distinguish between research-based or professionally-orientated Master level programmes; the Russian master's degree – irrespective of academic subject or plans post-graduation – will combine both taught courses and individual research work, the former taking up the first year, the latter most of the second year.

The Bologna Process will happily not affect the fit-for-purpose third stage of higher education, the *aspirantura*, though there exists the possibility of a name change in order to make it sound similar to the western 'doctor'. As for the process of researching, submitting and defending one's dissertation, and indeed being accepted as a research student, the Bologna reforms respect national traditions and variances in procedure. Access to the *aspirantura* for language students, originally available to graduates with a specialist's diploma, will probably be restricted to those who graduated under the traditional system and graduates of master's programmes. It is noted in Russia's national report 2004-5 on implementations of the Bologna reforms that, "Officially, bachelor's degree holders are eligible, provided they pass the entrance exams" [4]. In practice, however, our universities will almost certainly prove to be reluctant in admitting those with bachelor's degrees only, for it would raise questions about the quality of their *aspirantura* and about the preparedness of the applicant, not to mention depriving the university of two years' income from master's degree fees. It should be noted, too, that in most other countries of the EHEA such leapfrogging is frowned upon; indeed Great Britain is one of very few countries in which allowances are occasionally made for exceptional candidates, enabling holders of bachelor's degrees to begin doctoral studies without first gaining a master's degree.

The *doktorantura* is likewise unaffected by the Bologna Process. Those who claim that the Bologna reforms require its abolition are either mistaken or lying, and it must be said that such scaremongering ought have no place in academia. Although the Bologna Process requires the creation of a three-tier system of higher education (bachelor-master-doctor) it must be reiterated that the Bologna reforms respect national traditions and variances, and that this includes national provision for higher doctorates, including the German *habilitation* and the Russian *doktorantura*. It has been suggested that the name should be changed, but such superficial alterations need not be a source of great worry for language educationalists.

Of perhaps greatest interest to the language student – and indeed to the language teacher – are the increased possibilities for academic mobility brought about by the implementation of the Bologna Process. The Berlin Communiqué stated the necessity of "ensuring a substantial period of study abroad in joint degree programmes as well as proper provision for linguistic diversity and language learning" [5. P. 6]. This would unarguably be of great benefit to a student of any subject, but for language education it will prove invaluable. Too many of our language students are unable, mainly for financial reasons, to study abroad. It is to be hoped that by obliging universities to send students abroad for a minimum of one semester, it will be possible to negotiate mutually beneficial arrangements with partner institutions, thus eliminating or at least greatly reducing the circumstances of financial iniquity in which our students often find themselves. Increasing the possibilities for staff mobility, too, is a stated priority in the London Communiqué, which recognizes the difficulties involved: "...issues related to immigration, recognition, insufficient financial incentives and inflexible pension arrangements..." [6. P. 2]. We as educators understand the problems encountered in learning a language outside the country in which it is spoken and we, better than many, appreciate how much being in that country facilitates language acquisition. Knowledge exchange and discussion of best practice will be mutually beneficial for both sides.

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

With more mobility our teachers will know their languages better and this will undoubtedly aid their teaching of them, not only due to improved language knowledge, but also through enhanced access to authentic language materials, more opportunities for cross-cultural discourse on teaching methods, etc. Our students in Russia will therefore benefit from better teaching by us, not to mention the anticipated opportunities for studying in universities abroad.

It is also important to note that academic mobility is not a one-way street: foreign educators and students will travel here too. An increase in the number of native speakers – including students, but particularly lecturers – can only help the situation in Russian universities, where we either have too few native-speaker teachers to go around or are forced to use uneducated – and often grossly underqualified – globetrotters. An influx of foreign academics, especially non-language specialists, would also offer great possibilities for Russian students in non-language faculties to study with, and learn from, specialists in their own field who happen to speak a foreign language fluently. This would certainly facilitate professional discourse in that language at a technical level much higher even than that of which a language teacher – native or non-native – would be capable. An influx of language teachers would, at the very least, mean having enough native speakers to go around, perhaps even in non-language departments; regular practice – at least weekly – through a student's university education would become the norm rather than a dream. As stated above, the London Communiqué does mention that much more has to be done on increasing staff and student mobility, but even if these aims will be just partially realized in the future the particular advantages for language education in Russia cannot be overstated.

Recognition of degrees and academic mobility go hand in hand. It is through the introduction of the European credit transfer system (ECTS) and the three-cycle higher education system that recognition and mobility are facilitated. Our students' tertiary qualifications will now be recognized uniformly throughout the EHEA; a giant leap forward from the times when it was seldom understood whether a specialist's diploma should count as either a bachelor's degree or a Master level qualification. Taking the example of Tomsk State University's Faculty of Foreign Languages, of those of our graduates with specialist's diplomas who continued their education in Europe or America, the vast majority were accepted onto master's programmes. Thanks to the Bologna Process our masters will now be entitled to undertake doctoral studies, and students even at Bachelor level will hopefully be provided with opportunities to study abroad for a semester or academic year. The prospect of offering joint programmes with foreign partner universities is now also open to us. All the better for language education in Russia.

Finally, the Bologna Process and in particular, the creation in Russia of the Master level fills a gap between first – taught – degrees and the research cycle of higher education. By bringing teaching in higher education and high-level academic research closer together we gain language education that is informed by research breakthroughs and language research that is informed by realities in teaching. This blurring of the line between professional researchers and language teachers allows not only for more complete inter-university collaboration, but also intra-university collaboration, creating a new class of 'researching professionals', furthering the cause of language education in our higher educational establishments.

In conclusion, we see that the Bologna Process creates new conditions for language education in Russia. A common bachelor's programme for new language students – most of whom are unready to commit to a particular career – is a wholly positive step. A common master's programme, however, goes against the Bologna principles and is to the disadvantage of future language professionals – irrespective of sphere – in general. It is strongly advisable to introduce several specialized master's programmes appropriate for language professionals, e.g. in teaching, translating, linguistics research, etc. Currently the only possible saving grace would be to create different tracks in the Master of Linguistics degree so as to allow specialization in a particular area. The Bologna ideal of institutional autonomy and the opportunities for students to have a say in the curriculum is to be welcomed, but could have been granted to a greater extent. Uninformed perceptions of bachelor's and master's programmes remain to be challenged, among both employers and students; only when graduates of bachelor's programmes are accepted as 'university

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

graduates' in the fullest sense of the term, will our language education system stand up to international and domestic scrutiny. The *aspirantura* and *doktorantura* will see no upheavals and the Master level with its mix of taught courses and individual research should provide a worthy preparation for future third-cycle studies. Academic mobility and exchange of knowledge are greatly served by the Bologna reforms and offer wonderful theoretical possibilities for language education in Russia. The theory will, however, become practice only with immense effort and will on the part of politicians, university administrators and educators. Not least among concerns for Russian universities is the issue of financial disparity with European institutions; the future might well lie in joint degree programmes and close partnerships whereby both universities benefit. The bringing together of teaching and research fits in well with Russia's own educational policy and no doubt bodes well for the future of language education in Russia. There are, as with the majority of reforms, advantages and disadvantages. It seems that to avoid the negatives and enjoy the positives, it is best to keep as close to the Bologna ideals as possible. For it is not that there is one long path, but many. And there is not one destination in sight, but several. And it is not merely necessary to continue forward, but first to choose by which path.

Literature

1. Mitchell, P. The Bologna Process and its Effects on Language Teaching in Russian Universities // Приоритеты развития гуманитарного образования в XXI веке. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2006, – С. 190-193.

2. UNESCO, Educational Trends in Perspective Analysis of the World Education Indicators 2005 Edition, http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI2005.pdf (Retrieved 27.09.09)

3. Грызлов В. Качество образования: диалектика позиций и уровней // Высшее образование в России, 2005, №5, – С. 25-26.

4. Kassevitch, V. *et al.* Russian National Report on the Bologna Process 2004-5, http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Russia_050117.pdf (Retrieved 27.09.09)

5. Berlin Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education 19.09.03, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF (Retrieved 28.09.09)

6. London Communiqué – Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwith Londonlogo.pdf (Retrieved 28.09.09)

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Научное издание

Традиции и инновации в лингвистике и лингвистическом образовании

Сборник статей

Компьютерная верстка

А. С. Жиляков, О. В. Нагель

Ответственный редактор

И. В. Новицкая

Подписано в печать 21.12.2009 г.
Формат А4 Бумага SvetoCopy Печать ризография
Объем 30 п.л. Тираж 100 экз. Заказ 516

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО «Позитив-НБ»
г. Томск, пр. Ленина, 34 а

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://vital.lib.tsu.ru

Digital Library (repository)
of Tomsk State University
http://digital.lib.tsu.ru

2-026426

Томский госуниверситет 1878
Научная библиотека 00953959