

**Язык и культура:
инновационные аспекты
лингвистики и лингводидактики
Часть II**



https://yandex.ru/images/search?img_url

Мичуринск-научоград РФ

2017

Язык и культура:
инновационные аспекты
ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Мичуринский государственный аграрный университет»
Социально-педагогический институт
кафедра иностранных языков и методики их преподавания

Язык и культура:
ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ
ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

коллективная монография

Часть II

Мичуринск-наукоград РФ – 2017

УДК 81'22:81'373:47/37.012.7

ББК 81.2

Я40

Печатается по решению

Учебно-методического

совета

ФГБОУ ВО Мичуринский

ГАУ протокол № 9 от 25.05.2017 г.

Рецензенты:

Попова Л.Г., доктор филологических наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ;

Сухомлинова М.В., доктор социологических наук, профессор кафедры правового обеспечения ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ.

Коллектив авторов:

Базарова Т.И., Воропаева В.А., Гончарова Н.А., Гордиенко Т.Н., Зацепина Е.В., Зацепин А.В., Карандеева Л.Г., Кирьякова О.И., Корсакова Ю.С., Кретинина Г.В., Леонова Н.М., Мелехова Н.В., Нуждова Е.Н, Попова Н.В., Сухарева Т.Н., Тугарева В.В., Федотов А.Н., Шатилова Л.М.

Я40 Язык и культура: инновационные аспекты лингвистики и лингводидактики: колл. монография / отв. ред. Н.В. Попова, Л.М. Шатилова. – Мичуринск: Изд-во Мичуринского ГАУ, 2017. – 384 с.

ISBN 978-5-94664-371-9

Коллективная монография является собранием научных трудов в аспектах сравнительно-сопоставительной лингвистики и методики обучения иностранным языкам за два года. Научные изыскания проведены не только в Мичуринском государственном аграрном университете, но и на базе других университетов Москвы и Московской области.

Книга рассчитана на студентов-филологов, аспирантов, преподавателей иностранных языков. Она предлагает материал, который можно использовать в лекционных курсах по сопоставительному языкознанию (в частности, лексикологии и фразеологии), теории межкультурной коммуникации, теории и практике перевода, лингводидактике, а также на практических занятиях по английскому, немецкому, французскому языкам.

ISBN 978-5-94664-371-9

... иностранный язык – это ворота не просто к общению, это ворота в культуру другого народа. Это очень интересно, это целый мир. По сути, второй язык – это так, как будто вы прожили ещё одну жизнь. И, конечно, мы сегодня в России, когда мы стали открытой страной, нуждаемся в том, чтобы оказывать содействие в изучении иностранных языков, и будем это делать.

В.В. Путин. Из ответа Лии Хусаиновой.

Стенограмма с президентского сайта,

«Российская газета»,

Неделя 19-25 октября 2007 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие		8
Глава I.	Сопоставительные исследования языков	10
1.	Лексико-семантический анализ концептов	10
Зацепина Е.В., Зацепин А.В.	Сравнительная характеристика лексико-семантических полей ядерных лексем концепта «друг» в немецком и русском языках	10
Кириякова О.И.	Сравнительная характеристика синонимических рядов ядерных лексем «joy» и «радость»	26
Корсакова Ю.С.	Использование синонимов и антонимов ядерных лексем «helfen» - «помогать, (помочь)» в современных немецких и русских публицистических текстах	35
Шатилова Л.М.	Концептуальный подход к изучению лексем «добро»	50
2.	Аспекты структурно-семантического изучения фразеологических единиц	76
Воропаева В.А.	О возможности сопоставительного изучения семантической стороны фразеологических единиц	76
3.	Прагмалингвистический анализ языковых явлений	88
Леонова Н.М.	Прагматические особенности отражения обращенности внутренней прямой речи на материале немецких и русских художественных текстов	88
4.	Лингвокультурные исследования языков	142
Нуждова Е.Н.	Крестины в русской и французской лингвокультурах (сопоставительный аспект)	142
Попова Н.В., Мелехова Н.В.	Отражение национальной культуры в зеркале языка	174
5.	Особенности перевода в сопоставительном языкознании (на материале лингвонаучных текстов)	193

	Тугарева В.В.	Переводческая интерпретация на русский язык значений ядерной лексики «mind» и её синонимов при их функционировании в качестве терминов в философских текстах	193
Глава II.	Когнитивно-дискурсивные аспекты лингвистических явлений		224
	Карандеева Л.Г.	Гендерно обусловленные языковые особенности выражения вежливости в директивах (на примере немецкоязычного бытового дискурса)	224
	Федотов А.Н.	О когнитивном подходе к изучению частей речи	254
Глава III.	Современные методы формирования профессиональных компетенций в ВУЗе		275
	Базарова Т.И.	Система упражнений по развитию аналитических способностей как основа формирования профессиональной компетенции у студентов гуманитарного профиля со знанием иностранного языка	275
	Гончарова Н.А.	Средства формирования филологической компетенции студентов магистратуры на материале национальных вариантов английского языка	314
	Гордиенко Т.Н.	Особенности интерактивного обучения иностранным языкам в вузе	325
	Кренинина Г.В.	Приемы обучения студентов старших курсов высших учебных заведений иноязычной спонтанной речи (на материале английского языка)	330
	Сухарева Т.Н.	Проблема стратегической компетенции в теории и методике преподавания английского языка	347
	Сведения об авторах		383

Предисловие

Уважаемые коллеги!

Коллектив кафедры иностранных языков и методики их преподавания Мичуринского государственного аграрного университета предлагает Вам свой научный труд, посвященный вопросам сравнительно-сопоставительных исследований индоевропейских языков: русского, английского, немецкого и французского, а также современные научные изыскания в области преподавания иностранных языков. Таким образом, книга представляет два направления, по которым работает наша кафедра.

Данное издание является продолжением научных исследований кафедры, представленных в первой части монографии «Сопоставительный диалог языков и культур», изданной в 2014 году. Настоящая коллективная монография вносит определенный вклад в развитие современного сравнительно-сопоставительного языкознания не только за счет разработанного коллегами кафедры научного теоретического аппарата, но и большого количества проанализированного эмпирического материала в области лексикологии, в том числе и фразеологии, лингвокультурологии и перевода. Вторая часть нашего коллективного труда включает лингводидактические исследования методов формирования профессиональных компетенций в высшей школе.

Сравнительно-сопоставительное исследование проводилось в диахронии, с точки зрения их генетического происхождения, при этом изучались близкородственные языки, конкретно их праформы, праязыковые схемы, процессы развития родственных языков, и в синхронии, изучающей языки с установлением структурных сходств и различий, способов выражения одних и тех же значений. Данные исследования проводились как на основе сопоставления родственных языков (английский – немецкий), так и неродственных или дальнеродственных (например, английский – русский –

французский; русский – английский; русский – немецкий). Лингвисты сопоставляли в основном два-три языка для выявления случаев полного, частичного совпадения или несовпадения различных языковых уровней.

Целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации.

Лингвистические и лингводидактические исследования всегда останутся актуальными в современной науке, ибо сравнительно-сопоставительные исследования двух и более языков, с одной стороны, выявляют общие и отличительные особенности языков на различных уровнях языка, а с другой стороны, обмен современными методами преподавания иностранных языков позволяет правильно сформировать на высоком уровне профессиональные компетенции обучающегося, в первую очередь, коммуникативную.

Изучение языка и культуры одновременно обеспечивает не только эффективное достижение практических, общеобразовательных и развивающих целей, но и содержит значительные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации обучаемых. Вторая часть коллективной монографии названа как «Язык и культура», что должно восприниматься как единое-целое, так как язык не может существовать без культуры, а культура не может жить без языка!

Коллектив авторов

ГЛАВА I

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ

1 Лексико-семантический анализ концептов

Сравнительная характеристика лексико-семантических полей ядерных лексем концепта «друг» в немецком и русском языках

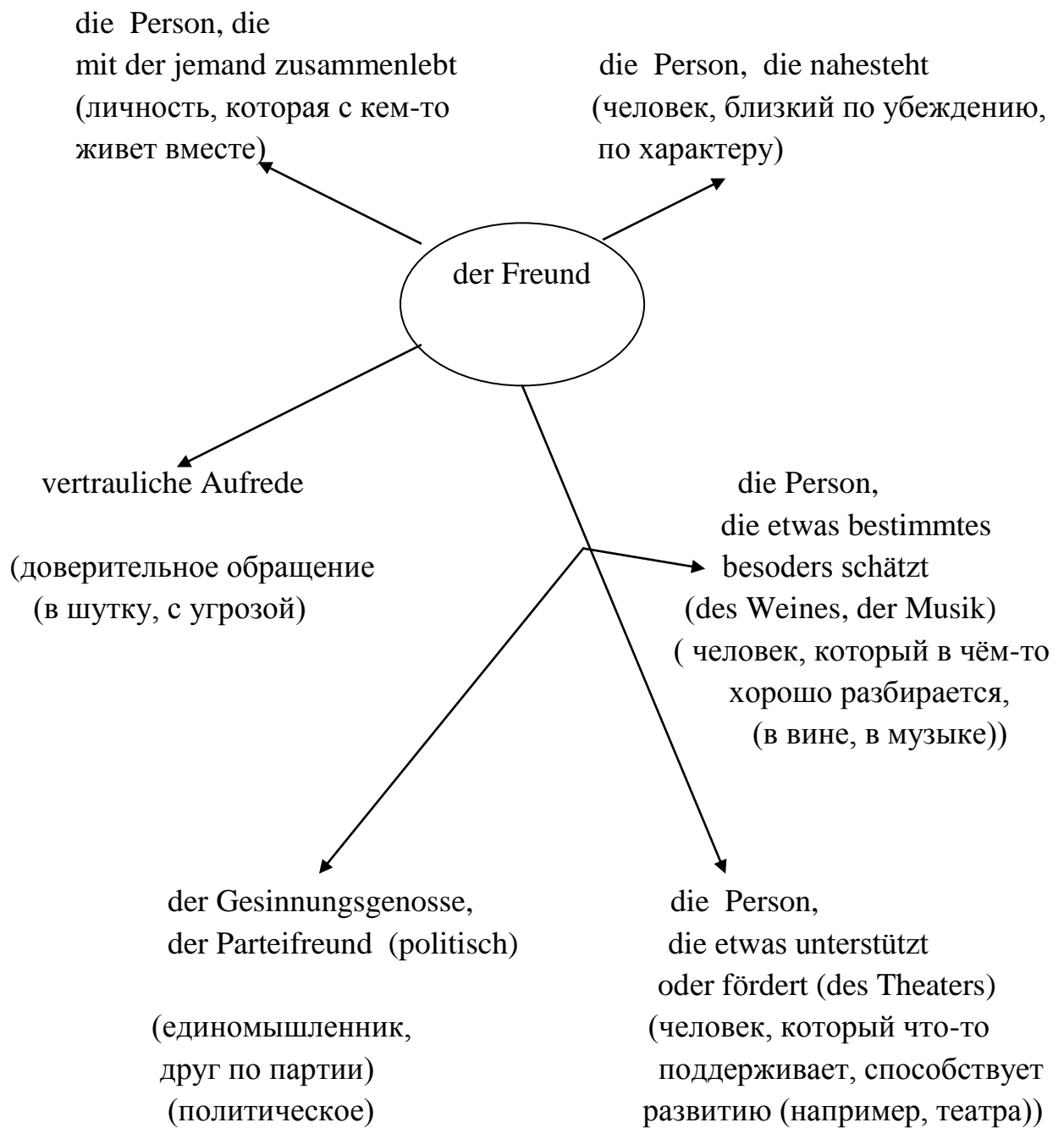
Зацепина Екатерина Викторовна

Зацепин Алексей Владимирович

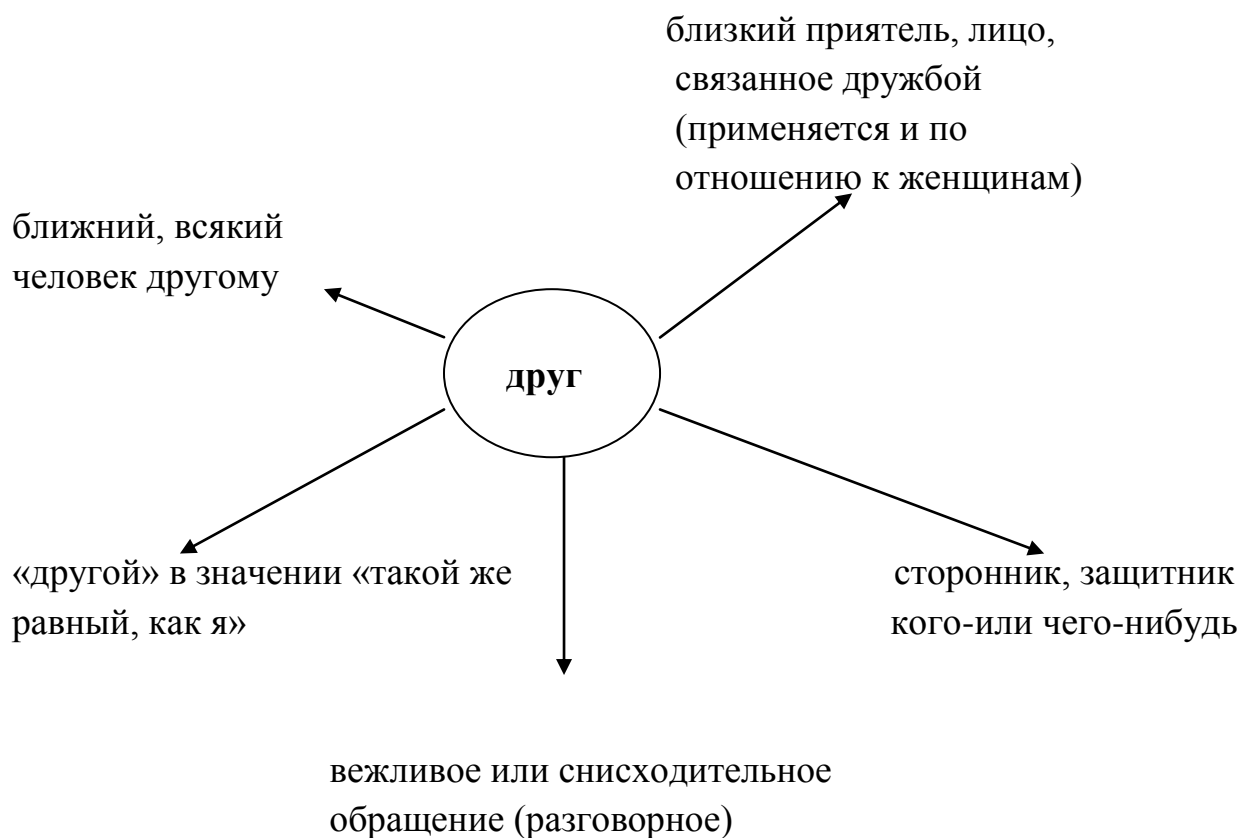
Целесообразно более подробно рассмотреть и сопоставить возможности вербальной представленности изучаемого концепта в виде лексико-семантических полей ядерных лексем на материале немецкого и русского языков с последующим выяснением динамики значения, репрезентированной в паремиях этого концепта. Ядерной лексемой понятийной части данного концепта в немецком языке является лексема «der Freund», а в русском языке – лексема «друг».

Вначале можно продемонстрировать структуру данных лексико-семантических полей в виде следующих схем.

**Лексико-семантическое поле ядерной лексики
«der Freund» немецкого языка**



Лексико-семантическое поле ядерной лексики «друг» русского языка

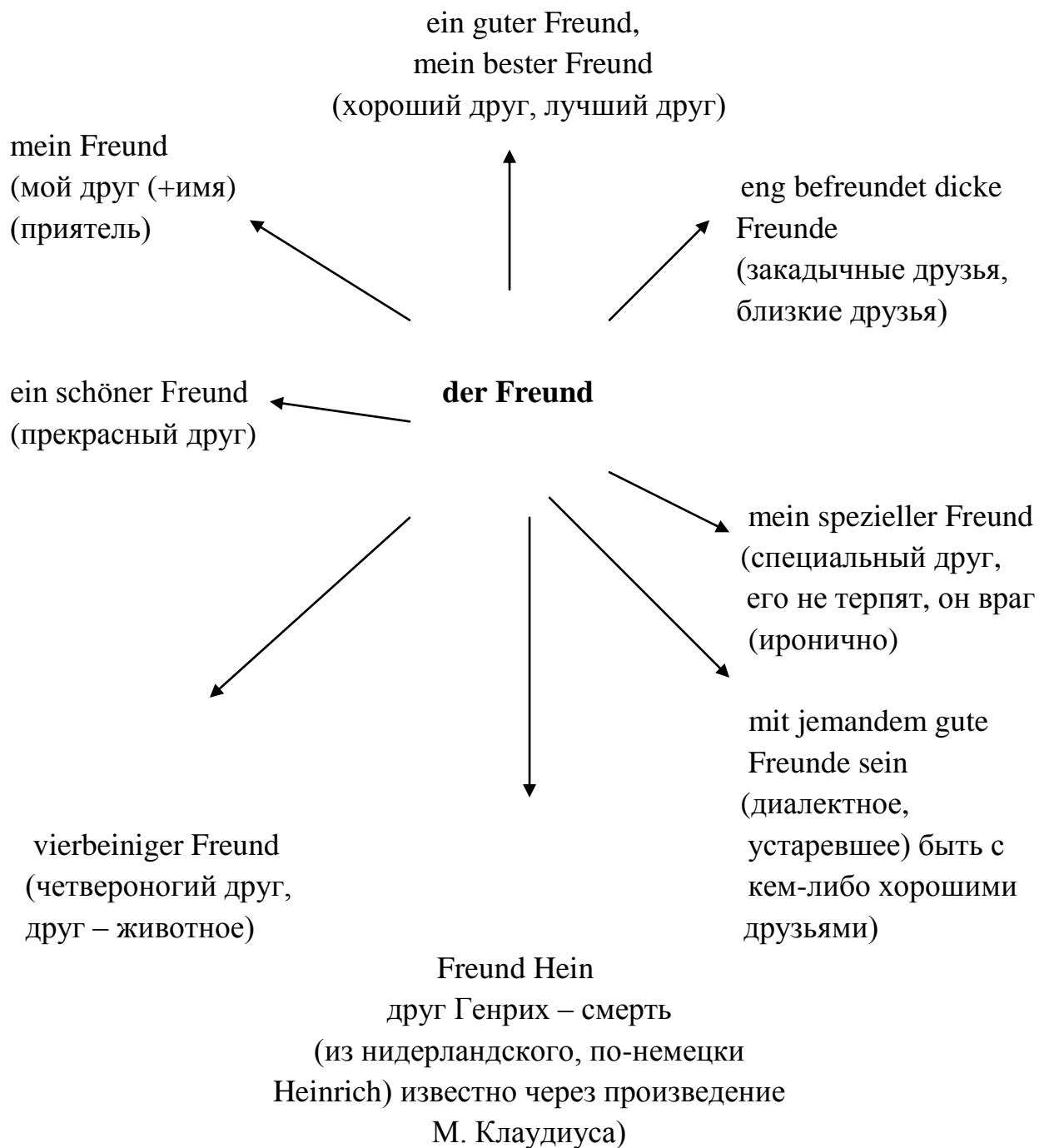


Данные схемы были составлены на материале толковых словарей немецкого и русского языков [26; 30]. Их сравнение показывает присутствие в одинаковой мере таких секторов значений, как:

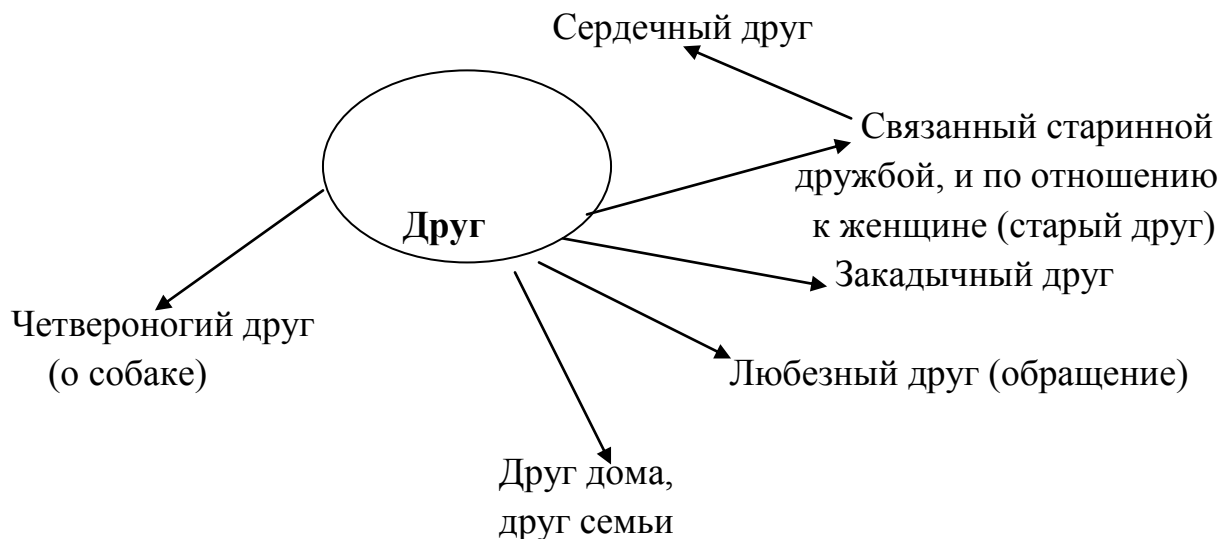
- близкий друг, связанный дружбой;
- сторонник, защитник;
- обращение при разговоре.

Следует более подробно проанализировать степень сходства данных фрагментов полей. Назовем каждый из этих фрагментов микрополем. Микрополе значений, демонстрирующих человека, связанного дружбой, в немецком и русском языках может иметь следующую структуру.

**Лексико-семантическое микрополе «близкий друг»
в немецком языке**



**Лексико-семантическое микрополе «близкий друг»
в русском языке**



Сопоставление схем показывает большее разнообразие значений, установленных словарем, в немецком языке, чем в русском языке.

Но в обоих языках отмечается лишь сходство в номинации человека, связанного узами дружбы, а именно, в возможности выражения близкой дружбы. В немецком языке это лексемы «dicke Freunde sein» (быть закадычными друзьями). Причём данная форма номинации считается разговорной. В русском языке такого друга называют «закадычным другом».

Сопоставим значение немецкой лексемы «dicke» и русской лексемы «закадычный». Обратимся сначала к этимологии этих слов.

Немецкая лексема «dicke» является старым германским прилагательным (сравните: средневерхненемецкое *dic[ke]*, древневерхненемецкое *dicki*, древнесаксонское *thikki*, английское *thick*, шведское *tjock*). Слово родственно древнеирландскому «ting» (толстый).

Это слово раньше обозначало такие понятия, как «плотный» и «толстый». Что касается первой семы, то до XV века она использовалась с дополнительной окраской в виде «часто». Позднее появилось значение «объёмный», «массивный», которое в нововерхненемецком языке существует

как дополнение к значению «большой». И именно это значение легло в основу словосочетания «dicke Freunde» (большие друзья) [29, с. 126].

Русское слово «закадычный» имеет значение «близкий, душевный», используясь только в выражении «закадычный друг» или «приятель» в разговорной речи. Само слово по своему образованию связано со словом «кадык», а слово «кадык» заимствовано из татарского языка – крепкий, твердый, выступающий [27, т. 2, с. 157].

Именно значение «крепкий», то есть «надёжный», дало основание созданию словосочетания «закадычный друг».

Следовательно, можно сделать вывод о том, что слова «dicke», «закадычный» не являются этимологически родственными словами.

В немецком языке «близкий друг» - это тот друг, с кем имеет место большая дружба. А в русском языке «закадычный друг» - это друг, где проявляется дружба крепкая, надёжная. Данное обстоятельство связано с разным пониманием близкой дружбы в сознании носителей сравниваемых языков. В обоих языках близким другом может быть и животное, например собака – “vierbeiniger Freund” – «четвероногий друг».

Специфика микрополя человека, который связан с говорящим дружбой, в немецком языке проявляется в наличии таких фрагментов, как:

- прекрасный друг (ein schöner Freund - в ироничном значении);
- номинация друга по имени, типа: мой друг + имя (mein Freund Kurt)
- в выделении того значения, что этот друг является лучшим другом, типа «хороший друг», «мой лучший друг»- «ein guter Freund», «mein bester Freund».
- в ироничном плане, с иронией в номинации врага «мой специальный друг» (mein spezieller Freund). Проявляется также в диалектах как устаревшее слово в значении «ладить с кем-либо» (mit jemandem guter Freund sein);

- в номинации смерти: значение друг Генрих (Freund Hein) пришло из нидерландского имени Heinrich и стало известным благодаря произведениям М. Клаудиуса.

В русском языке в состав микрополя человека, связанного с говорящим дружбой, входят такие смыслы, которых нет в немецком языке, это:

- номинация старинной дружбы, типа «сердечный друг»;
- при обращении: «любезный друг».

Причем использование лексемы «друг» при обращении отмечается и в составе лексико-семантического поля ядерной лексемы «der Freund» немецкого языка. Но там данное обращение имеет официальный характер;

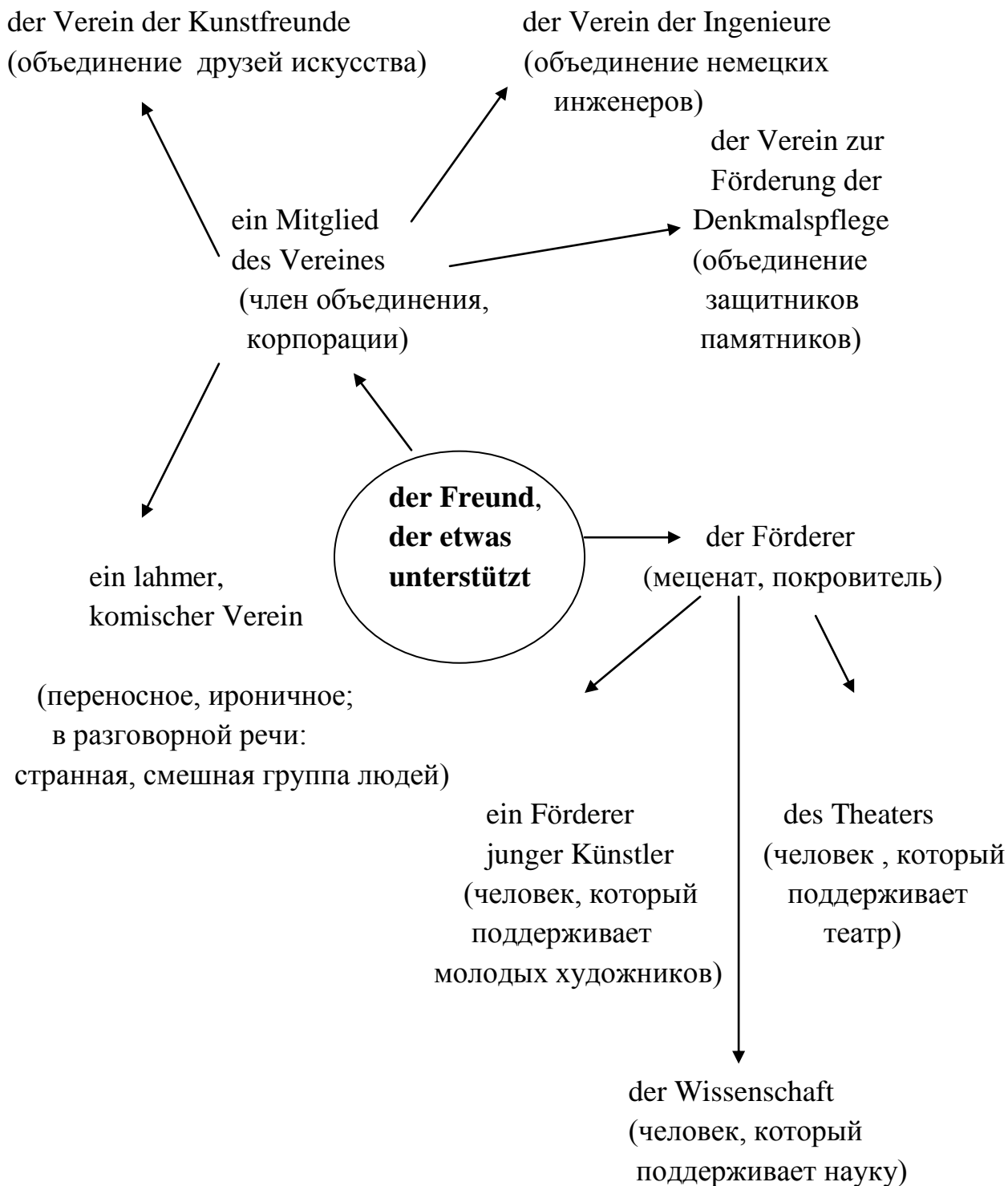
- при номинации «друг дома», «друг семьи».

Таким образом, сопоставление микрополей человека, связанного с говорящим дружбой в немецком и русском языках, в большей степени проявляет расхождение, доказывая их дальний характер родства.

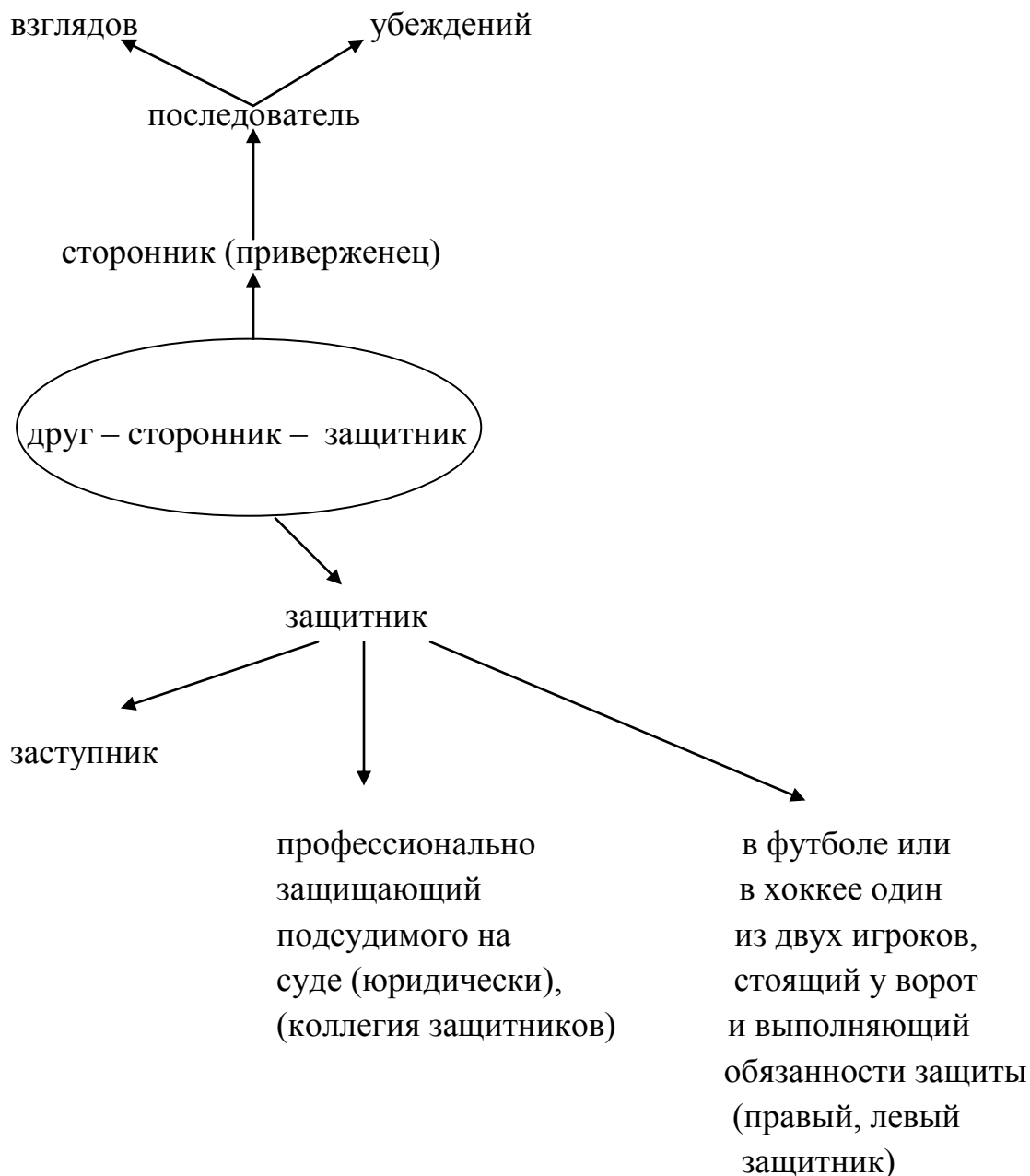
Как в немецком, так и в русском языках понятийное ядро концепта «друг» лексически может быть представлено также в номинации «сторонник», «защитник кого - чего-нибудь».

Проанализируем более подробно в сопоставительном плане структуру микрополей данного понимания в обоих языках. Обратимся к схемам.

Лексико-семантическое микрополе «сторонник» / «защитник» в немецком языке



Лексико-семантическое микрополе «сторонник» / «защитник» в русском языке



Сопоставление схем показывает их сходство в том, что в этих полях присутствуют схожие секторы. С некой долей осторожности можно говорить о сходстве таких секторов данных полей, как немецкого «ein Mitglied des Vereines (член объединения)» и в русском языке «сторонник, приверженец». Хотя состав этих секторов различен.

Обратимся к сравнительному анализу этимологии таких лексем, как «*der Verein*» и «сторонник». Немецкое существительное «*der Verein*» по своему составу является сложным словом: приставка *ver* + корень «*ein*». Приставка «*ver*» весьма продуктивна как словообразовательное средство в немецком языке. Она сходна с готским «*fair*» - «из», «*faur*» - «перед, мимо», «*fra*» - «прочь». В основе этого префикса лежит индоевропейский корень «*per*», который обозначает движение наружу [29, с. 777].

«*Ein*» – это германское числительное. Сравните: средневерхненемецкое «*ein*», древневерхненемецкое – «*ein*», готское «*ains*», древнеанглийское «*ān*», шведское «*en*». Вместе с другими одинаково - значимыми словами «*ein*» восходит к индоевропейской основе «*oi – no – s*» – значение «один». Как числительное это слово схоже с латинским «*unus*». Уже в древневерхненемецком периоде оно стало использоваться как неопределенный артикль. Это же слово в немецком языке активно употреблялось в качестве элемента сложных образований, как в нашем случае «*der Verein*». В свою очередь, это существительное появилось в ранненововерхненемецком периоде в 18 веке. При этом слово имело значение «объединение, совпадение». И это существительное употреблялось вначале только на юге Германии [29, с. 148].

Этимологическая характеристика русского слова «сторонник» такова. Оно образовано от существительного «сторона» и имеет такое современное значение, как «последователь каких-нибудь взглядов, убеждений; человек, стоящий на стороне кого-нибудь или чего-нибудь» [26, с. 1016].

Русское слово «сторона» имеет много аналогичных номинаций в славянских языках, сравните: украинское «*сторона*», древнерусское «*сторона*», старославянское «*страна*», болгарское «*страна*», сербохорватское «*страна*», словенское «*strana*», чешское, словацкое «*strana*», польское «*strona*», верхнелужицкое, нижнелужицкое «*strona*», полабское «*starna*». Слово восходит к праславянскому «*storna*», связанному с лексемой «простор». Оно родственно латышскому «*stara*» «полоса»,

древнеиндийскому «*strṇāti*» «сыплет, усыпает», греческому «Оторvũмь» «осыпаю, расстилаю», латинскому «*sternō*» «сыпать, стелить». В праславянской основе наряду со словом «*storna*» существует также слово «*stornь*». Отсюда в древнерусском языке имелось «сторонь» со значением «рядом» [27, т. 3, с. 668]. Следовательно, немецкое «*der Verein*» и русское «сторонник» не являются родственными словами. Сходство неявного характера обнаруживается в их значениях «быть вместе», «быть рядом».

Подробнее поговорим о различиях сравниваемых микрополей. В немецком языке фрагмент микрополя «*der Verein*» по сравнению с русским фрагментом «сторонник» имеет следующие отличия:

- объединение друзей искусства (*der Verein der Kunstfreunde*);
- объединение профессионального плана, типа немецких инженеров (*der Verein der Ingenieure*);
- объединение защитников памятников (*der Verein zur Förderung der Denkmalspflege*);
- в переносном значении в разговорной речи «странная, смешная группа людей» (*ein lahmer, komischer Verein*).

Отличительной особенностью немецкого языка является присутствие в этом микрополе сектора, подчеркивающего сему «меценат, покровитель» (*der Förderer*). Такими покровителями могут быть:

- покровитель «молодых художников» (*ein Förderer junger Künstler*);
- покровитель науки (*der Wissenschaft*);
- меценат театра (*des Theaters*).

Состав лексико-семантического микрополя «сторонник / защитник» в русском языке распадается на два сектора, что показано на схеме. Как уже упоминалось выше, сектор «сторонник», обладая небольшим сходством с немецким сектором «*ein Mitglied des Vereines*» - член объединения, проявляет специфику в значениях:

- сторонник, последователь взглядов;
- сторонник, последователь в убеждениях.

Отдельный фрагмент поля образует значение сектора «защитник». Защитник может быть заступником, юридическим лицом, профессионально защищающим подсудимого на суде; одним из двух игроков в футболе или хоккее, который стоит у ворот и выполняет обязанности защиты.

Итак, сопоставление данных микрополей демонстрирует в большей степени их отличительные свойства друг от друга, показывающие дальнейшее родство сравниваемых языков.

Целесообразно обратиться к сравнительному анализу микрополей, показывающих сходство использования лексемы «Freund» - «друг» при обращении. Снова обратимся к схемам микрополей.

Схема 7

Лексико-семантическое микрополе обращения с использованием лексемы «der Freund»

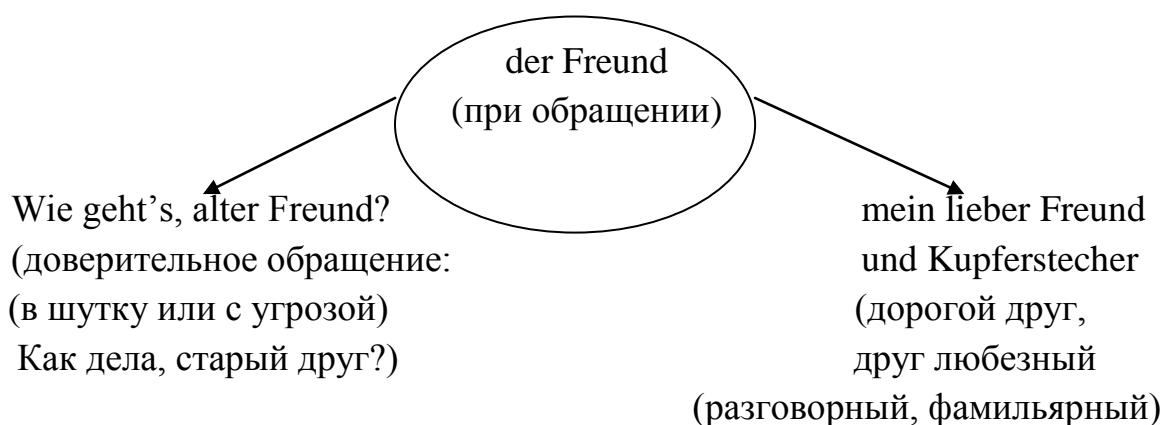
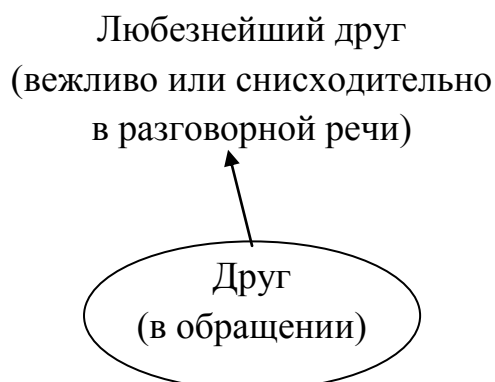


Схема 8

Лексико-семантическое поле обращения с использованием лексемы «друг»



Сопоставление микрополей в обоих языках показывает их простоту по своей структуре и сходство в присутствии фрагмента обращения в разговорной речи в виде словосочетаний; *mein lieber Freund und Kupferstecher* (друг любезный – любезнейший друг).

Но в немецком языке данное обращение имеет фамильярный характер в разговорной речи, а в русском языке оттенки другие: вежливое или снисходительное обращение. Как в немецком, так и в русском языках в этих словосочетаниях употребляются схожие по звучанию лексемы «*lieber*» - «любезнейший».

Обратимся к этимологии этих слов. Немецкое слово «*lieber*», как сравнительная степень от наречия «*gern*», употреблялось в немецком языке с XV века с первичными значениями «преимущественно», «ближе». Оно образовано от общегерманского прилагательного «*lieb*», которое встречается и в других германских языках (сравните: готское «*liufs*», английское (устаревший) «*lief*», шведское «*ljuv*») и восходит к индоевропейскому корню «*leubh*» в значении «любимый, любить, обожать». Слово родственно русскому «любо, любить», латинскому «*libere*» – «любить», «быть любимым» [29, с. 419].

Русская лексема «любезнейший» образована от слова «любо» в значении «дорогой», которое, как упоминалось выше, является родственным словом немецкой лексеме «*lieb*». Это слово встречается в таких славянских языках, как: в украинском «*любий*», древнерусском, старославянском «*любъ*», словенском «*ljûb*», чешском «*libû*» «милый, любимый, приятный», польском, верхнелужицком, нижнелужицком «*lubý*». Слово родственно литовскому «*liaupse*» «почёт, хвалебная песнь», древнеиндийскому «*lubhyati*» «желает», готскому «*liufs*», древневерхненемецкому «*liob*» «дорогой, милый», латинскому «*lubet*» «угодно», албанскому «*laps*» «желаю, жажду» [27, т. 2, с. 544].

Итак, этимологический экскурс подтвердил родство лексем «*lieber*» «любезнейший», хотя состав фрагментов микрополей обладает спецификой.

В немецком языке, в отличие от русского языка, отмечается использование доверительного обращения в шутку или с угрозой, типа: «Wie geht's, alter Freund?» (Как дела, дружище?).

Рассмотрев и проанализировав схожие фрагменты лексико-семантических полей ядерных лексем «der Freund», «друг», перечислим их отличия.

Немецкое лексико-семантическое поле отличается от русского поля присутствием таких составных частей, как:

- знаток определённых видов деятельности человека, типа «знаток вина, музыки»;

- единомышленник по убеждениям и по политике;

- лицо, с кем вместе проживают.

Отличительной особенностью русского лексико-семантического поля ядерной лексемы «друг» является наличие таких секторов, как:

- друг как равный, такой же человек.

- всякий другой человек, всякий ближний.

Подобные расхождения и отличия еще раз убедительно демонстрируют дальнейшее родство сопоставляемых языков.

Список литературы:

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка / под ред. Л.А. Чешко. – 5-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 600 с.
2. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. – М.: Русский язык, 2003. – Вып. 3. – 520 с.
3. Байер Х., Байер А. Немецкие пословицы и поговорки: сборник. – М.: Высшая школа, 1989. – 392 с.
4. Бархударов С.Г. Русский семантический словарь: Опыт автомат. построения тезауруса: От понятия к слову / АН СССР. Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1983. – 566 с.

5. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. – 926 с.
6. Большой Немецко-русский словарь: в 2 т. / сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, И.И. Филичева, М.Я. Цвиллинг, Р.А. Черфас / под ред. О.И. Москальской. – М.: Русский язык, 1980. – 1416 с.
7. Бунилович Н.Т., Жаркова Т.Т. Краткий словарь современных понятий и терминов. – М.: Наука, 1995. – 355 с.
8. Даль В.И. Иллюстрированный толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Эксмо, Форум, 2007. – 288 с.
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М.: Русский язык, 1994. – 456 с.
10. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: Современное написание. – М.: АСТ: Астрель, 2002. – 984 с.
11. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. – М.: Русский язык, 1994. – 635 с.
12. Круглов Ю.Г. Русские народные загадки, пословицы, поговорки. – М.: Просвещение, 1990. – 335 с.
13. Лопатин В.В. Русский толковый словарь / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – 5-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1998. – 832 с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – изд. 6-е. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 900 с.
15. Немецкие пословицы и их русские аналоги. Русские пословицы и их немецкие аналоги / под. ред. В.Ш. Штраймель. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 192 с.
16. Ожегов С.И. , Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
17. Пословицы и поговорки. – Мн.: Харвест: М.: АСТ, 2000. – 320 с.
18. Прокопьева Н.Н., Плисов Е.В. Немецко-русский словарь / русско-немецкий словарь. – М., 2005. – 378 с.

19. Райхштейн А. Д. Немецкие устойчивые фразы. – Л.: Просвещение, 1971. – 114 с.
20. Русская фразеология. Словарь-справочник / Р.И. Яранцев. – М.: Русский язык, 1997. – 845 с.
21. Русские пословицы и поговорки / под ред. В.П. Аникина. – М.: Художественная литература, 1988. – 431 с.
22. Русский семантический словарь. Опыт автоматического построения тезауруса: от понятия к слову / под ред. Ю.Н. Караулова, В.И. Молчанова, отв. ред. С.Г. Бархударов. – М.: Наука, 1983. – 566 с.
23. Семенова О.А. Две тысячи русских и две тысячи немецких идиом, фразеологизмов и устойчивых словосочетаний: Словарь с пояснениями и примерами использования. – Минск: Попури, 2003. – 256 с.
24. Словарь русских половиц и поговорок / сост. В.П. Жуков. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 438 с.
25. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: изд. 2-е. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.
26. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / сост. В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин и др. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Русские словари, 1994. – 794 с.
27. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. – М.: Альта-Принт, 2006. – 1239 с.
28. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 3-е изд., стереотип. – СПб.: Терра-Азбука, 1996. – 2 948 с.
29. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.Н. Молоткова. – М., 1967. – 256 с.
30. Duden. Das Herkunftswörterbuch. – Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Duden-Verlag, 1997. – 787 S.
31. Duden. Das Herkunftswörterbuch. – Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Duden-Verlag, 2007. – 2016 S.

32. Duden. Deutsches Universalwörterbuch: völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. – Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich: Dudenverlag, 2008. – 2016 S.
33. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – 22. Auflage / unter Mithilfe von M. Bürggisser und B. Gregor / völlig bearbeitet von Elmar Seebold. – Berlin / New York, 1989. – 735 S.
34. Paffen. Deutsch- russisches Satzlexikon. – Leipzig: Enzyklopädie, 1980. – 847 S.
35. Plattdeutsche Sprichwörter aus Niedersachsen / hrsg. von Günter Petschel. – Husum: Husum Druck und Verlag, 1986. – 147 S .
36. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. – Burtstein: Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997. – 1420 S.

Сравнительная характеристика синонимических рядов ядерных лексем «joy» и «радость»

Кирьякова Ольга Игоревна

Сопоставительную характеристику синонимических рядов исследуемых ядерных лексем концепта «радость» целесообразно начать с представления самих этих рядов.

Согласно данным словаря синонимов английского языка, ядерной лексеме «joy» могут соответствовать следующие синонимы:

Синонимический ряд ядерной лексемы «joy»

Happiness – счастье

Felicity – счастье, блаженство; счастливое умение; удачность, меткость; благосостояние (редко)

Transport – увлечение, восторг, восхищение

Ecstasy – экстаз; исступлённый восторг

Rapture – восторг, выражение восторга; экстаз

Bliss – блаженство, счастье

Merriment – веселье, развлечение

Hilarity – веселье, весёлость

Gaiety – весёлость, развлечения, веселье, весёлый или нарядный вид

Festivity – веселье; празднества; торжества [2, 224].

В русском языке, как на это указывает словарь синонимов русского языка, ядерная лексема «*радость*» обладает следующим синонимическим рядом:

Синонимический ряд ядерной лексемы «радость»

Ликование – торжество, восторженная радость

Торжество – большое празднество в ознаменование события; победа, успех, удовлетворение

Праздник – день торжества; день в память религиозного события или святого; выходной; день радости; торжество по какому-либо поводу

Отрада – удовольствие, радость

Просвет – радостное событие в жизни

Услада – кто-то или что-то, доставляющее наслаждение

Светлое пятно [3, 402].

Сопоставление показывает, что в синонимических рядах ядерных лексем «*joy/радость*» наблюдается лишь небольшое сходство, обладающее условным характером.

Английское «*festivity*» по своему значению близко таким русским синонимам, как «*ликование*», «*торжество*» и «*праздник*».

Являются ли эти лексемы этимологически родственными словами?

Английская лексема «*festivity*» образована от английского «*feast*», которое пришло в английский язык только в XIII веке и обозначало религиозный праздник, изысканную еду или развлечение. По своей сути это слово является заимствованием из старофранцузского языка (смотрите *feste*, современное *fete*), которое пришло из латыни от слова *fasta, festus* в значении праздничной радости; *festum* – праздник, празднество. Следует заметить, что

впоследствии образованное английское слово *ferial* в XIV веке обозначало выходной день. Оно по своей сути тоже является заимствованием из старофранцузского *ferial*, и исходным словом является латинское *feriālis* в значении «дни отдыха, праздничные дни, праздники» [7, с. 168].

Русское слово «*ликование*» происходит от слова «*лик*», которое в славянских языках имеет значения: украинский – *лик* «толпа», «собрание»; белорусский – *ліковац*; болгарский – *лик* «хор». Данное слово является заимствованием из готского *lakis* «танец», *laikan* «скакать, прыгать», ему соответствуют древнеисландское слово *leikr* «игра», древневерхненемецкое *leih* «игра», «пение». Анализируемое слово родственно литовскому *laigyti* «носиться, бегать», древнеиндийскому *rejati* «заставляет прыгать, трястись»; новоперсидскому *alextan* «прыгать, лягаться»; курдскому *be-lezium* «пляшу», греческому *λυαίνω* «громко возглашаю, пою» [4, т. 2, с. 496].

Сопоставление английского «*festivity*» и русского «*ликование*» с учётом их этимологических значений показывает, что момент сходства присутствует, не обусловленный родственными связями этих слов. В обоих словах имеет место сема «праздник как веселье», но веселье организуется и воспринимается носителями английского и русского языков по-разному.

Если английское «*festivity*» имеет изначальное значение «праздник, нерабочий день», то русское «*ликование*» – это не просто праздник, а праздник с пением и плясками.

Небольшую степень эквивалентности проявляют английское «*festivity*» и русское «*торжество*». Этимология этих слов была представлена выше.

Следовательно, можно констатировать факт очень малой доли сходства между этими синонимами базовых лексем. Если «*festivity*» – это праздник, то «*торжество*» изначально обозначало организацию праздника в виде ярмарки. Таким образом, в этом неполном сходстве прослеживается лишь небольшая степень эквивалентности в современной семантике данных лексических единиц.

Сразу стоит оговориться о том, что лексема «*торжество*» как синоним базовой лексемы «*радость*» входит в состав лексико-семантического поля, представляющего исследуемый концепт в английском языке.

Сходство наблюдается при сопоставлении таких синонимов, как английское «*festivity*» и русское «*праздник*». Лексема «*праздник*» является составной частью лексико-семантического поля, представляющего в русском языке концепт «*радость*».

Рассмотрим этимологию лексемы «*праздник*». Она является заимствованием из церковно-славянского языка вместо исконно русского «*порожний*». Данное слово встречается в близкородственных русскому языку языках, сравните: украинское *прожний*, болгарское *порожни*, древнерусское *порожьнь*, польское *prozny*. Возможно проявление родства с древнерусским *пороздьнь*, старославянским *праздьнь*, болгарским *празен*, *празден*, сербохорватским *prázni*, *празан*, *празна*; словенским *prazen*; чешским *prázdný*; нижнелужицким *prozny*. Имеется в виду такая начальная семантика, как «нерабочий день, день отдыха» [4, т. 3, с. 353].

Аналогичная сема присутствует и в английском «*festivity*». Исходя из этимологии этих слов, нельзя говорить об их сходстве, но оно, безусловно, присутствует в начальной семантике данных лексем.

При рассмотрении различий в составе синонимических рядов ядерных лексем «*joy / радость*» можно обратиться к систематизации синонимов по тематическим группам.

В английском языке это могут быть группы:

- радость как чувство;
- радость как черта характера;
- проявление радости в виде действий человека.

В русском языке отмечается присутствие таких тематических групп синонимов ядерной лексемы «*радость*»:

- радость как чувство;
- проявление действий человека для выражения радости;

- радость как источник положительных эмоций;
- радостное событие в жизни.

Сопоставление показывает, что тематическая группа синонимов радости как чувства и радости как действия наблюдалось как составная часть лексико-семантических полей, репрезентирующих сравниваемые концепты на материале английского и русского языков.

В чём же проявляется специфика синонимов радости как чувства в сопоставляемых языках?

В английском языке синонимами базовой лексемы «*joy*» как чувства являются:

- *happiness*
- *felicity*
- *transport*
- *ecstasy*
- *rapture*
- *bliss*.

В русском языке радость как чувство могут выражать следующие синонимы:

- *ликование*
- *отрада*.

Сопоставление показывает, что как в английском, так и в русском языке синонимом радости может быть *чувство восторга*.

Что это за чувство – *восторг*?

Под восторгом понимается большой подъём чувств, восхищение.

Данную семантику, а именно, восторг и восхищение в английском языке выражают синонимы «*transport*» и «*rapture*», а в русском языке – «*ликование*».

Является ли данный момент сходства случайностью?

Обратимся к этимологии этих слов и к толкованию их современных значений.

Английское «*transport*», согласно данным этимологического словаря, возникло в языке в XIV веке со значением «перемещение с одного места на другое», а в XVI веке у слова появилось значение «выражение эмоций». Данное слово является заимствованием из старофранцузского *transporter*, которое пришло во французский язык из латинского *transportare* в значении «переносить, перевозить» [7, с. 502].

Английское слово «*transport*» имеет следующий набор значений:

- транспорт, перевозка;
- транспорт, средство сообщения; транспортное судно;
- пассажирский или почтовый самолёт;
- увлечение, восторг, восхищение; реже ужас;
- каторжник (устаревшее);
- атрибутивно: транспортный [1, с. 465].

Следовательно, значение выражения чувства увлечения, восторга, восхищения и даже ужаса демонстрирует, как, впрочем, и первые значения, устойчивость начальных сем этого существительного.

Английское «*rapture*» является производным от *rapt* в значении «доставлен и донесён до небес». Слово зафиксировано в английском языке в XIV веке. В XV веке у него появилось значение «насильно унесённый», «возвышенный духовно». В XVI веке оно употреблялось в значении «transported with emotion» – выражение радости, «plunged in thought» – погружённый в мысли. «Rapture» образовано от латинского *raptus*, *rapere* (охватить, обуть). Слово родственно литовскому *aprėpiu* в значении «брать силой, захватывать». Лексема «rapture» в значении «радость» появилась в XVII веке от латинского *raptūra* (в значении «экстаз») [7, с. 388].

Современные значения «rapture» таковы:

- 1) восторг, выражение восторга; экстаз; to be in raptures, to go into raptures (over smth.) быть в восторге, приходить в восторг от чего-либо;
- 2) похищение;
- 3) библейское «взятие живым на небо» [1, с. 387].

Среди этих значений синонимичным ядерной лексеме «*joy*» является «*восторг*».

Этимология русского слова «*ликование*» была представлена выше. Она связана с понятие праздника в виде танцев, игр и пения.

Русское «*отрада*», согласно данным этимологического словаря, восходит к слову «*радость*», этимология которого была рассмотрена ранее. Современное значение «*отрада*» (высокий стиль) – удовольствие, радость. – *Дети – наша отрада* [5, с. 67].

Следовательно, сопоставляемые синонимы «*transport*», «*rapture*», «*ликование*», «*отрада*» не являются этимологически родственными словами. Небольшое сходство можно увидеть в их значении «выражение восторга посредством ликования». То есть, это внешнее выражение радости в виде восторга посредством определённых действий человека, связанное с организацией праздника.

Особняком стоит лексема «*отрада*» в русском языке, которая не проявляет сходства с перечисленными словами.

В обоих сопоставляемых языках синонимы могут показывать действия человека при выражении радости – «*merriment*» (развлечение), «*hilarity*» (веселье), «*gaiety*» (развлечение, веселье), «*festivity*» (празднество, торжество). На материале русского языка сюда входят значения таких синонимов, как: «*ликование*» (торжество), «*торжество*» (празднество), «*праздник*» (торжество). Причем, как указывалось выше, синонимы «*festivity*», «*ликование*», «*торжество*» и «*праздник*» обладают сходными значениями.

В английском языке, в отличие от русского языка, значения синонимов могут объединиться в группу «радость как черта характера». К таким синонимам относятся «*hilarity*» (веселость), «*gaiety*» (веселость).

Спецификой русских синонимов изучаемого концепта является присутствие таких тематических групп значений синонимов, как:

– радость как источник положительных эмоций (синоним «*улада*»);

– радостное событие в жизни (синоним «*просвет*»).

Целесообразно более подробно в сопоставительном плане рассмотреть структуру синонимических полей изучаемого концепта на материале английского и русского языков.

Синонимическое поле лексемы «*joy*» более объемно, чем синонимическое поле лексемы «*радость*». Однако семантический анализ синонимов названных лексем показывает в одинаковой мере продуктивность определенной семы, которая является составляющей семантических полей лексем, и демонстрирует проявление положительных эмоций человека. В английском языке это сема «*веселье*», то есть, настроение человека, а в русском языке это семы «*торжество*», «*праздник*», другими словами, событие.

Отличительным моментом при сопоставлении синонимических полей ядерных лексем «*joy*» и «*радость*» можно считать присутствие в английском языке таких синонимов, как «*happiness*», «*felicity*», выражающих понятие счастья, и «*ecstasy*» для отображения экстаза, исступления.

В русском языке специфичным является присутствие в составе синонимического поля таких лексем, как «*отрада*», «*просвет*», «*у斯拉да*» и «*светлое пятно*».

Отсюда можно задать вопрос: в какой степени взаимосвязано проявление синонимов в сопоставляемых языках как отражение основных значений, присутствующих в базовых лексемах сравниваемых языков?

Сопоставление показывает, что в обоих языках плодотворными являются семы, выражающие моменты эмоционального состояния человека. В английском языке это веселье, а в русском языке – удовольствие и праздничное настроение. Однако, располагаясь ближе всех к ядру и образуя центр синонимических полей, английские синонимы «*gaiety*», «*merriment*», «*hilarity*», «*festivity*» и русские «*торжество*», «*праздник*», «*ликование*», «*отрада*» всегда имеют отличительные моменты по отношению друг к другу, отражающиеся в их семантических оттенках.

В английском языке в отличие от русского языка на периферии синонимического поля лексемы «*joy*» располагаются синонимы, отражающие чувство восторга «*transport*» и «*rapture*». Причем, по отношению друг к другу эти лексемы тоже проявляют специфичность в своей семантике, отличие друг от друга.

На периферии данного поля можно констатировать присутствие таких синонимов лексемы «*joy*», как «*bliss*», «*felicity*», «*happiness*», образующих микрополя со значением «счастье». И на самом дальнем расстоянии от центра и ядра находится синоним «*ecstasy*», выражающий понятие экстаза, исступленной радости. Данные понятия счастья, восторга, экстаза **не входят** в понятийное поле ядерной лексемы «*joy*», являясь, вероятнее всего, выражением динамики развития семантического наполнения ядерной лексемы «*joy*», не нашедшее еще своего отражения в словарях.

Возможно, данное обстоятельство объясняется национальной спецификой восприятия радости как чувства, когда радость воспринимается как восторг, как счастье, как исступление.

Отличительной особенностью русского языка выступает то обстоятельство, что производными для проявления синонимов в русской ядерной лексеме «*радость*» становятся две семы – радость как торжество и радость как удовольствие, образуя отдельные микрополя, расположенные в центре поля: микрополе торжества и микрополе удовольствия.

Микрополе торжества объединяет такие синонимические лексемы, как «*праздник*», «*ликование*», «*торжество*», «*просвет*», отличающиеся друг от друга нюансами в значениях. Микрополе удовольствия состоит из лексем «*отрада*», «*услада*», где тоже можно увидеть специфику их семантического наполнения. Совершенно новой в синонимическом поле русского языка является находящаяся на периферии лексема «*светлое пятно*». Под ним понимается фрагмент жизни человека, доставивший ему радость.

Следовательно, в русском языке более традиционно проявляют себя синонимы, выражая в основном зафиксированные словарем понятия,

включенные в состав ядерной лексики «радость». Исключением является лишь синоним «светлое пятно». Почему это так? Данное обстоятельство, вероятно, связано напрямую с выражением культурных традиций носителей русского языка сдержанно проявлять положительные эмоции.

Список литературы:

1. Англо-русский словарь / Мюллер В.К., Боянус С.К. – Киев: Канон, 2000. – 688 с.
2. Дэвлин Джозеф. Словарь синонимов и антонимов английского языка. – М.: Центрполиграф. – 2002. – 559 с.
3. Словарь синонимов русского языка. З.Е. Александрова: ок. 9000 синонимических рядов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1968. – 600 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 3-е изд., стереотип. – СПб.: Терра-Азбука, 1996. – 2 948 с.
5. Школьный толковый словарь русского языка: пособие для учащихся / под ред. Ф.П. Филина. – М., 1981.
6. Nida Eu. Linguistics and Ethnology in Translation Problems // Language in Culture and Society. – New York-Evaston-London: London University Press, 1964.
7. Oxford Concise Dictionary of English Etymology. – Oxford UP, 1996.

Использование синонимов и антонимов ядерных лексем «helfen» - «помогать, (помочь)» в современных немецких и русских публицистических текстах

Корсакова Юлия Сергеевна

Целесообразно рассмотреть и выяснить сходства и различия в функционировании синонимов и антонимов как отдельно, так и в виде блока

ядерных лексем «helfen» - «помогать, (помочь)» в современных немецких и русских публицистических текстах.

Проанализировав семантику, проявляющуюся при функционировании как ядерных лексем, так и их синонимов и антонимов в современных немецких и русских публицистических текстах, можно сделать следующие выводы.

Ядерные лексемы «helfen» в немецком языке и «помогать, (помочь)» в русском языке в современных публицистических текстах сохраняют картину выражения своей семантики, представленную в лексико-семантических полях.

Как в немецком, так и в русском языках базовые лексемы, выражающие концепт «помогать» в публицистических текстах часто используются для номинации действия одного человека по отношению к другому, который нуждается в этой помощи.

Hilfen für Australienfreaks bietet auch das International Education Center. Es vermittelt deutsche Studierende an Partnerunis in Australien und Neuseeland, weiß Finanzierungsmöglichkeiten, hilft bei Bewerbungsformalitäten und nimmt Bewerbungsunterlagen entgegen [1].

Пока власти затевают глобальные компании по борьбе с беспризорностью, Максим помогает уличным заморышам «адресно», то есть чем может [16].

Но в современных русских публицистических текстах ядерная лексема «помогать» может использоваться для выражения иносказательного смысла, другими словами, когда человек отказывается помочь.

Охотники за сокровищами, нагружая «подарками моря» свои пикапы и трактора с прицепами, объясняли, что они просто помогают властям очищать побережье от мусора [16].

Как в немецком, так и в русском языках оказание помощи может быть выражено языковыми лексемами в том случае, когда называется инструмент действия. Причем в русском языке данная особенность вербального

выражения оказания помощи встречается в большей мере, чем в немецком языке.

Kinogutscheine können helfen [6].

Грейпфруты укрепляют нервную систему, помогают восстанавливаться после инфекционных заболеваний или переутомления [3].

В современных публицистических текстах как в немецком, так и в русском языках можно наблюдать сохранение выражения посредством ядерных лексем оказание помощи деньгами.

Damit habe der OB dem Vertrauten geholfen, nach dessen Privatinsolvenz öffentliche Gelder an einem Insolvenzverwalter vorbei in die eigene Tasche zu wirtschaften, steht in der Klageschrift [5].

Федеральные власти также начинают помогать регионам деньгами для преодоления кассового разрыва [23].

В современных немецких публицистических текстах не столь часто, но все же встречается возможность проявления ядерной лексемы «helfen» для оказания помощи советом, словом.

Manchmal, wenn ich in einem Geschäftsmeeting sitze und es Konflikte gibt, hat mir der eine oder andere theoretische Ansatz weitergeholfen [6].

Глагол *weiterhelfen*, являющийся производным от *helfen* имеет значения «1. помочь идти вперед кому-либо; 2. помочь выйти из тяжелого положения кому-либо».

В отличие от немецкого языка в русском языке в современных публицистических текстах можно встретить такую сему, которая не входит согласно данным словарей в состав лексико-семантического поля ядерных лексем «помогать, (помочь)», когда человеку оказывает помощь Бог.

Я окончательно поднялась на ноги, уверена, мне помог Бог [16].

Но данный случай можно интерпретировать как устойчивое выражение, проявляющееся в высказываниях типа: Бог в помощь, Господь поможет и другие, что не входило в задачи нашего диссертационного исследования.

Может быть, эта сема находится на периферии представленного выше лексико-семантического поля лексемы «помогать, (помочь)».

Как показывают примеры, извлеченные из современных немецких публицистических текстов, ядерная лексема «helfen» при выражении значений «помогать предметом, помогать словом, помогать деньгами» способна проявлять тенденцию к образованию новых слов с помощью глагольных префиксов (ср.: weiterhelfen (помочь кому-либо двигаться вперед; помочь выйти из затруднительного положения); verhelfen (содействовать, способствовать кому-либо в достижении чего-либо); sich behelfen (обходиться, довольствоваться чем-либо)).

Struktureformen sollen die Finanznot lindern, wenn man sich nicht zunächst mit Schuldenaufnahme behilft [1].

Наряду с этим, современные публицистические тексты на немецком и русском языках характеризуются значительным использованием синонимов и антонимов ядерных лексем «helfen» – «помогать, (помочь)» в виде отдельных лексических единиц или в виде синонимо-антонимических блоков.

В сопоставляемых языках можно отметить использование определенных синонимов и антонимов из существующих списков, установленных выше лексикографическим путем.

На материале немецкого языка в современных публицистических текстах можно отметить использование таких синонимов, как unterstützen, beitragen, fördern, dienen.

Соответственно возникает вопрос о том, сохраняется ли или изменяется базовое значение перечисленных синонимов, данное в словарях, при их употреблении в современных публицистических текстах?

Как показывает языковая выборка, значение синонима unterstützen сохраняется при его использовании в тексте, то есть «поддержать кого-либо действиями».

Begeisterte Studenten, die bereit sind, sich zu engagieren, werden von den Laborleitern keineswegs aufgehalten, sondern – im Gegenteil – tatkräftig unterstützt [6].

Как показывают примеры, у синонима *beitragen* отмечается сохранение значения, данного в словарях: содействовать решению проблем.

Außerdem will das AJS zum besseren Verständnis zwischen Deutschen und jüdischen Amerikanern beitragen [1].

Однако данный синоним может проявить и другое значение, а именно «помогать в общем смысле».

Und nun sitzen sie (drei Amerikanerinnen) bei mir, essen Schnitzel mit Semmelknödel und sollen ein wenig zum Kulturaustausch beitragen [7].

Данное значение можно отнести к разряду дополнительных значений. Что касается синонима *fördern*, то в современных немецких публицистических текстах в большей мере проявляется его значение «способствовать ускорению развития происходящих событий».

Die Zentrale soll den Austausch von Erfahrungen fördern, den Start neuer Projekte erleichtern und das Ansehen der Freiwilligen verbessern [1].

Но у данного синонима в современных публицистических текстах может проявляться дополнительное значение: «помогать финансовыми средствами».

Wie Ulrich Ebert, Ökoring Niedersachsen, auf der Veranstaltung betonte, wird die Umstellung auf den Ökolandbau auch vom Land Niedersachsen besser finanziell gefördert [2].

Данное обстоятельство показывает появление дополнительных значений глагола *fördern*, не зафиксированных в существующих толковых словарях.

Что касается синонима *dienen*, то его значение «оказание помощи в магазинах при выборе товаров» в современных публицистических текстах не встретилось. В основном этот синоним встречается в немецких публицистических текстах с другим значением, не синонимичным базовой лексеме «*helfen*», а именно со значением «служить».

Auch für die Zulassung privater Fernsehanbieter galt von Beginn an die Überlegung, daß sie der Meinungsvielfalt dienen und nicht dem Einfluß bestimmter Interessengruppen unterworfen sein sollten [1].

Как и в немецком языке в русском языке на базе употребления в современных публицистических текстах встретились далеко не все синонимы ядерной лексики «помогать, (помочь)» данные в синонимическом словаре русского языка, а лишь некоторые из них, а именно: содействовать, оказывать помощь, поддерживать, способствовать, благоприятствовать, выручать.

Рассмотрим возможности динамики проявления значений данных синонимов. На материале русского языка в современных публицистических текстах по-прежнему проявляется зафиксированное в словарях значение глагола содействовать – «оказывать помощь в успешном завершении дел».

В ответ на пожелание Бакиева была выражена готовность рассмотреть конкретные проекты, направленные на оказание содействия в стабилизации обстановки в Киргизии, исходя из гуманитарных соображений и дружеских отношений между российскими и киргизскими народами [19].

В русских публицистических текстах встречается довольно часто словосочетание оказывать помощь, которое можно считать полным синонимом ядерной лексики «помогать».

Президент РФ Владимир Путин поручил МЧС и Министерству сельского хозяйства РФ проработать вопросы, связанные с возможностью оказания помощи Киргизии [19].

В текстах отмечается значительное количество примеров на употребление данного словосочетания при выражении значения «помогать деньгами».

В Управлении народного образования пообещали оказать денежную помощь [18].

Словосочетание оказывать помощь часто употребляется при выражении значения «помогать с помощью медицинских средств».

В случае тяжелого состояния перегревшегося следует доставить в больницу для оказания медицинской помощи [12].

Кроме перечисленного можно наблюдать в современных русских публицистических текстах использование данного словосочетания для выражения значения «содействие».

Клейн извинился перед Хилари и оказал помощь следствию [14].

На материале русского языка в современных публицистических текстах синоним базовой леммы «помогать» - поддерживать проявляет зафиксированное в словаре значение: «помогать, служить опорой в действии».

Союз журналистов России поддержал инициативу провести конкурс в СМИ по этой проблеме [11].

Что касается синонима способствовать, то, как показывают примеры, в современных публицистических текстах проявляется значение, зафиксированное в словарях, а именно – способствовать - «содействовать положительному развитию происходящих событий».

Клубника – за счет высокой доли фолиевой кислоты способствует обновлению клеток кожи [10].

Синоним благоприятствовать в чистом виде не был зафиксирован в современных публицистических текстах, а лишь только в словосочетании оказывать благоприятное воздействие, сохраняя свое значение, зафиксированное в словарях, то есть «помогать в успешном развитии событий».

Это средство оказывает благоприятное воздействие на здоровье глаз [25].

Синоним выручать встречается очень редко в современных публицистических текстах, сохраняя свое значение, данное словарями, а именно – «выручать из затруднительного положения». Но, чаще всего, встречается значение «помогать деньгами».

Особенно обострило вопросы наследования сельской недвижимости нынешнее время, когда одни – у черты бедности, и хоть и невеликие деньги за отцовский дом пусть ненадолго, но выручили бы их [19].

Количественный анализ употребления ядерных лексем «helfen» – «помогать, (помочь)» показывает, что как в немецких, так и в русских современных публицистических текстах предпочтение отдается употреблению таких синонимов, которые имеют эквиваленты в сопоставляемых языках, а именно fördern – способствовать, unterstützen – поддерживать.

С чем это связано, почему современные публицистические тексты на немецком и русском языках отдают предпочтение именно этим синонимам, обладающим эквивалентностью?

Вероятнее всего, это связано с семантикой данных синонимов, которые отличаются большим охватом разных сем, позволяющим описывать события в тексте.

Как в немецких, так и в русских современных публицистических текстах встречаются случаи использования двух синонимов в рамках одного предложения.

Но в немецких публицистических текстах чаще всего могут взаимодействовать друг с другом частотно употребляемые синонимы ядерной лексики «helfen», а именно – unterstützen, fördern:

unterstützen + fördern

Sie pflanzen Bäume, unterstützen Museen, sponsern Jugendprojekte, initiieren Bildungsprogramme, beraten bei der Stadtplanung, erweitern die Jobangebote für Frauen, organisieren Kinderfeste und fördern das Gesundheitssystem [1].

Однако синоним unterstützen может иметь вид не глагола, а отглагольного существительного:

die Unterstützung (unterstützen) + fördern

Auslandssemester sollen für alle Studierenden in die Schwabenmetropole zur Pflichtübung werden, Dissertationen können ohne auswendige

Genehmigungsverfahren in jeder Fremdsprache vorgelegt werden, neue internationale Studiengänge sollen – unabhängig von einer Unterstützung durch den DAAD – entstehen: Mit 1,5 Millionen Mark fördert die Hochschule weitere Mastersstudiengänge [7].

Синоним unterstützen в виде отглагольного существительного die Unterstützung может взаимодействовать с базовой лексемой «helfen», имеющей вид отглагольного существительного der Helfer:

die Unterstützung (unterstützen) + der Helfer (helfen)

Aber durch die Unterstützung des Studentenwerks Dresden, dem Land Sachsen, zahlreiche Spendern und Helfern nehmen beide Clubs ihren Betrieb in diesem Semester wieder auf [1].

В русском языке активно используемые синонимы поддерживать и способствовать могут соседствовать с другими синонимами.

Синоним способствовать может совмещаться с синонимом благоприятствовать в форме словосочетания оказывать благоприятное воздействие:

оказывать благоприятное воздействие (благоприятствовать) + способствовать

Это средство оказывает благоприятное воздействие на здоровье глаз, а также способствует профилактике катаракты и других глазных недугов [26].

Синоним поддерживать в виде отглагольного существительного поддержка может совмещаться в рамках одной фразы с синонимом содействовать в виде отглагольного существительного содействие:

поддержка + содействие

Абрамович старается ладить со всеми, прежде всего, с властью, вкладывает деньги и в проекты Кремля, и на поддержку культурных мероприятий, и в науку и спорт; при его финансовом содействии существуют и несколько еврейских благотворительных фондов [15].

Следует сделать замечание о том, что как в немецком, так и в русском языках совмещение одного синонима с другим может происходить за счет

употребления отглагольного существительного, образованного от этого синонима.

На материале русских публицистических текстов отмечается тенденция использования синонимов с антонимами, которые употребляются с отрицательной частицей «не». Зафиксированы такие структуры как:

не препятствовать + поддерживать

Однако родители нашли силы не препятствовать таланту девочки, а всячески его поддерживать [24].

Данное явление в русских публицистических текстах охватывает не только синонимы, но и ядерные лексемы:

помогать + не отказывать

Дед всем помогал, никому не отказывал [14].

С чем связано использование в рамках одного предложения двойных синонимов, отражающих значение «помогать», имеющих место в сопоставляемых языках?

Анализ примеров показывает, что в сопоставляемых языках таким образом отображается конкретизация разновидностей оказываемой помощи.

Как в немецких, так и в русских современных публицистических текстах отмечаются случаи использования антонимов, но не в составе синонимо-антонимических блоков, а в изолированном виде.

Целесообразно подробно проанализировать выражение значений антонимов ядерных лексем «helfen» - «помогать, (помочь)» в сопоставляемых языках.

В немецком языке в современных публицистических текстах активно используется антоним bekämpfen.

Как показывают примеры, данный антоним базовой лексемы «helfen» сохраняет свое значение, зафиксированное словарями, «побороть кого-либо, что-либо».

Wenn der Windhalm zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekämpft ist, kann IPU zu Topik oder Rollen Super zugemischt werden [2].

Антоним *schaden* употребляется также в современных публицистических текстах, сохраняя значение, указанное в словаре, а именно – «вредить».

Und 55 Prozent glauben, daß der Prozeß dem Image der Stadt schadet [8].

Довольно часто используется не сам глагол, а отглагольное существительное *der Schaden* во множественном числе.

Wegen der enormen Schäden, die dieser Schädling anrichtet, ist der Befall sogar melderpflichtig [2].

Антоним *hindern* в современных немецких публицистических текстах чаще всего встречается не в чистом виде, а в своих префиксальных разновидностях: *behindern*, *verhindern*, сохраняя словарные значения: *behindern* – препятствовать, мешать

Insofern besteht der Reiz, den Wettbewerb zu behindern oder auszuschalten, zum Beispiel durch Absprachen oder Fusionen [3].

verhindern – задерживать, воспрепятствовать, предотвращать

Sie können ein Absinken des Milchfettgehaltes verhindern [2].

Антоним *hemmen* тоже имеет место в современных немецких публицистических текстах, сохраняя свое словарное значение: стеснять, тормозить.

Regulierungs-und Normierungswut, Gängelung und Kontrollen staatlicher Institutionen wirken da hemmend [6].

Следовательно, в современных немецких публицистических текстах можно отметить тенденцию сохранения словарных значений используемых антонимов базовой лексемы «*helfen*».

Что касается русских публицистических текстов, то здесь отмечается также как и в немецких, как об этом упоминалось выше, использование антонимов в изолированном виде, а не в составе синонимо-антонимических блоков, зафиксированных словарем.

В текстах можно встретить нередко антоним *препятствовать* как в чистом виде, так и в виде префиксального образования *воспрепятствовать* с

сохранением словарных значений: создавать препятствия, служить препятствием.

Этот продукт нормализует аппетит, препятствует старению, улучшает зрение, а, кроме того, хорош для профилактики атеросклероза и гипертонии [12].

Многие официальные лица называют прокатившуюся волну отравлений «спланированной акцией», предпринятой, с целью воспрепятствовать усилиям государства по вытеснению с рынка производителей некачественного алкоголя [3].

В русском языке в публицистических текстах можно увидеть употребление антонима противодействовать, который сохраняет свое словарное значение: препятствовать.

Оказывается, лишь тропические леса на экваторе противодействуют парниковому эффекту, а вот те, что растут в Европе и Северной Америке, наоборот, его усиливают [13].

Нередко можно встретить в русских публицистических текстах использование антонима отстраниться базовой лексемы «помогать, (помочь)». При этом отмечено сохранение словарных значений: уклониться от чего-либо, чаще всего от хлопот.

Многие всероссийские НИИ отстранились от участия в выполнении госзаказа [21].

В современных публицистических текстах на русском языке наблюдается частое использование антонима отказаться. Данное обстоятельство связано с многозначностью данного антонима, в употреблении которого отмечается сохранение словарных значений: не пожелать сделать что-нибудь, не признать, не принять, перестать действовать.

Во время первого президентского срока глава государства отказался от военного сотрудничества с Кубой и Вьетнамом, мотивируя это дело экономической выгодой [17].

Но интересно отметить активность в словообразовательном плане данного антонима. Он может использоваться в виде невозвратного глагола отказать и в виде отглагольного существительного отказ.

И разве могли они отказать в гостеприимстве малочисленному, голодному и оборванному отряду Дежнева, чудом спасшемуся после кораблекрушения [22].

Отказ от этих препаратов приводит к прогрессированию болезни [10].

Антоним мешать используется в современных русских публицистических текстах в виде префиксального глагола помешать с сохранением словарного значения «послужить помехой».

Это помешает нам навести порядок в отрасли, создать систему, которая комплексно решит большинство проблем [23].

В русском языке в публицистических текстах наблюдается тенденция использования базовых лексем «помогать, (помочь)» с отрицанием «не» для выражения синонимичности типа: не отказаться, не отказать, не помешать.

Он всех принимал, никому не отказывал [16].

Полагаться на одно языковое чутье в этом случае не годится, здесь нам не помешает такое полезное пособие, как Словарь русского речевого этикета [17].

Следовательно, антонимы ядерных лексем «helfen» – «помогать, (помочь)» в современных публицистических текстах на сопоставляемых языках сохраняют в своем употреблении те значения, которые зафиксированы словарем, не проявляя новых нюансов.

В немецких публицистических текстах чаще всего употребляется из всех антонимов hindern в префиксальных разновидностях: behindern, verhindern.

В русском языке чаще всего используются антонимы отказаться, препятствовать, противодействовать. Вероятнее всего, как и в случае с синонимами, данное обстоятельство объясняется обширной семантикой данных антонимов, позволяющей в достаточной степени подробно описывать события реальной действительности.

На материале немецкого языка можно отметить в современных публицистических текстах использование в рамках одного предложения двух антонимов, которыми, чаще всего, выступают bekämpfen, Schäden (schaden) в словообразовательных вариациях:

антоним + антоним

die Bekämpfung (bekämpfen)+ die Schäden (schaden)

Die Bekämpfung der Krankheit sei schon deshalb wichtig, weil sie jährlich Schäden von 20000 bis 30000 DM in einem Milchviehbetrieb verursachen kann [4].

С чем это связано? Данное обстоятельство, вероятнее всего, связано с необходимостью в рамках публицистического текста показать возможности противодействия, вредительства.

На материале русских публицистических текстов такие примеры мы не встретили. В обоих сопоставляемых языках можно отметить не частое, но все же присутствие совмещения синонимов с антонимами, не принадлежащих к одному синонимо-антонимическому блоку:

синоним + антоним

verhindern + die Unterstützung (unterstützen)

Durch Transporte der Tiere und den Kontakt zu anderen Rindern auf Auktionen kann sich das Virus verbreiten, das gilt es zu verhindern”, erklärte Dr. Flebbe die Unterstützung der Tierseuchenkasse für eine Untersuchung der Verkaufstiere [2].

Они провозгласили объединение усилий в рамках общественного движения «Российское исламское наследие», которое призвано содействовать консолидации нашего общества на основе приоритета единой гражданской идентичности, противодействовать любым формам политического экстремизма, расовой и религиозной нетерпимости [20].

Следует сразу оговориться о том, что в такой модели тенденцию к взаимодействию проявляют те синонимы и антонимы, которые чаще всего встречаются в изолированном виде. Данное обстоятельство, возможно,

объясняется стилистической необходимостью подробного описания событий, демонстрирующей как оказание помощи, так и отказ от нее.

Таким образом, как в немецких, так и в русских публицистических текстах можно встретить в сходной мере в рамках одного предложения употребление тех синонимов ядерных лексем «helfen» - «помогать, (помочь)», которые обладают многозначностью своей семантики. Антонимы ядерных лексем лишь в ограниченном числе могут употребляться в публицистике на сопоставляемых языках с сохранением словарного значения. В обоих сопоставляемых языках отмечаются случаи использования в рамках одного предложения одновременно нескольких синонимов ядерных лексем концепта «помогать». Отличительной особенностью немецкого языка является использование нескольких антонимов в рамках одного предложения. Подобные явления на материале немецких и русских публицистических текстов нашего времени обусловлены стилистическими приемами изложения повествования.

На материале данных текстов в сопоставляемых языках отмечаются сходства возможности употребления синонимов и антонимов ядерных лексем концепта «помогать», не образующих согласно данным словаря синонимо-антонимические блоки.

Список литературы:

Медиаисточники:

1. Deutschland, №2, 1998.
2. Land & Forst, 15.03.2001.
3. Land & Forst, 10.10.2002.
4. Land & Forst, 15.08.2002.
5. Unicum Das Hochschulmagazin, №12, 2002.
6. Univativ, №3, 2002.
7. Univativ, №306, 2002.

8. Die Welt, 7.07.2006.
9. Добрые советы, июнь 2002.
10. Домашний очаг, сентябрь 1998.
11. Жизнь, №3, 2007.
12. Лиза, июль, 2002.
13. Мир новостей, №1, 2006.
14. Мир новостей, №6, 2006.
15. Мир новостей, №3, 2007.
16. Мир новостей, №6, 2007.
17. Российская газета, №32, 2005.
18. Российская газета, №71, 2005.
19. Сельская жизнь, №5, 2005.
20. Сельская жизнь, №20, 2005.
21. Сельская жизнь, №27, 2005.
22. Сельская жизнь, №66, 2005.
23. Строим вместе, №26, 2006.
24. Телепрограмма, №5, 2006.
25. Телепрограмма, №7, 2006.
26. Телепрограмма, №6, 2007.

Концептуальный подход к изучению лексемы «добро»

Шатилова Любовь Михайловна

1 Понятие концепта в современной лингвистике

В последние годы лексикологи занимаются изучением слова, рассматривая его в разных аспектах. Большое внимание языковедов уделяется семантике слова.

Е.В. Падучева показывает, что значение слова может быть представлена как парадигма лексем, порождаемая общими моделями семантической деривации. Понятие «парадигма» дает возможность восстановить единство слова. Е.В. Падучева предлагает динамический подход к изучению семантики слова, пытается выявить контексты, релевантные для значения слова, и проследить изменение исходного значения под влиянием контекста [12]. Г.И. Кустова говорит о структуре полисемии и особенностях семантической деривации слов, обозначающих внутреннее состояние человека. Такие слова автор называет экспериенциальными (то есть, слова, отражающие внутреннюю сферу человека – его ощущения, эмоциональное состояние, реакции) [7].

В лексикологии существует направление, которое рассматривает культурно-этимологический аспект лексики. Так, в «Историко-этимологическом словаре современного английского языка. Слово в зеркале человеческой культуры» представлено углубленное истолкование ограниченного блока английских слов, наименее ясных и наименее исследованных с этимологической точки зрения [8].

Исследование взаимоотношения языка и общества является одной из актуальных проблем исследования языкознания. В последнее время на стыке лингвистики, культурологии и социологии появился ряд фундаментальных работ, посвященных изучению слов с культурно-специфичным значением, отражающих представления о культурных ценностях народа. О.И. Титкова, ссылаясь на работы А. Вежбицкой и Ю.С. Степанова, приводит примеры таких слов, которые отражают культуру. Автор вводит такое понятие как «рекуррентные языковые единицы» и приходит к выводу, что языковая рекуррентная единица лексикона выступает как форма представления коллективного значения социума о социальной значимости явления во времени [17].

В последнее время намечен интерес ученых к лексическим заимствованиям. Е.В. Урысон говорит о том, что лексические заимствования

могут в определенной степени изменять картину мира, закрепленную в данном языке, привнося в нее элементы иного мировидения [18].

Исследователи, сопоставляя разные языки, выявляют лексическую типологию этих языков. Для типологии главный интерес представляют повторяющиеся свойства естественных языков: они свидетельствуют о существовании языковых универсалий. Несмотря на трудность решаемой лексической типологией задачи, интерес к этой проблематике, очевидным образом, растет. Так, Е.В. Рахилина, И.А. Прокофьева указывают на тот факт, что в лексической семантике расхождение языков происходит быстрее, чем во внешней форме лексем. В качестве примера в этой работе представляется опыт сопоставительного исследования в области лексической семантике для двух близкородственных славянских языков – польского и русского: сравниваются системы польских и русских глаголов со значением вращения. Авторы показывают, чем сравниваемые системы различаются, и в тоже время выделяют общие параметры, которые являются типологически релевантными [14].

Слова в современной лексикологии изучаются также с позиции когнитивной лингвистики. Когнитивное направление в языкознании является особенно плодотворным в изучении лексического уровня языка, так как оно позволяет исследователям-лингвистам систематизировать словарный состав языка по-новому, используя при этом концепты.

Концепт – центральное понятие когнитивной лингвистики, одной из разновидностей когнитологии, науки, возникшей в 20 веке. Когнитивная наука интерпретирует язык как общий познавательный механизм и, являясь наукой о познании, входит в более общие философские дисциплины: гносеологию, логику, онтологию. Концепт, таким образом, понятие не только лингвистическое, но и логико-философское.

В философии и логике концепт определяется как целостная совокупность свойств объекта. В традиционной логике термины «концепт», «значение», «смысл» выступают как синонимы, в металогике значение

идентифицируется с детонатом, а концепт – со смыслом, или с сигнификатом [11]. На сегодняшний день единая общая теория концепта языковедами еще не разработана. Предложено множество определений, интерпретаций категории концепта, однако единое толкование отсутствует. И хотя определений понятия концепта много, все они, освещая различные стороны природы данного явления, не дают о нём целостного представления, и, что самое главное, не позволяют сделать концепт операциональной единицей анализа языка в различных его проявлениях.

Е.С. Кубрякова, одна из первых ученых, обратившаяся к изучению феномена концепта, дает следующее определение: “концепт – это некий отдельный смысл, некая идея, имеющаяся у нас в сознании, но, по всей видимости, главное, что такая идея существует как оперативная единица в мыслительных процессах, причем единица, выступающая как гештальт – как вполне самостоятельная и четко выделяемая отдельная от других сущность”. Далее Е.С. Кубрякова приводит такой пример: “если в моем языке есть обозначения типа «лампа» или «красный» или «гореть», при осуществлении мышления мне незачем «собирать» эти единицы из каких-то компонентов или признаков; силой обозначения соответствующие им концепты существуют, во-первых, в, так сказать, готовом виде, а во-вторых, не подвергаясь никакому членению или разложению, участвуют в процессах обдумывания или подготовке к внешней речи в виде гештальтов, целостных содержательных единиц, соотнесенных со знанием о мире и референционально выводящих в этот мир” [6, с. 316].

Как и всякие гештальты, концепты при необходимости демонстрируют их членимость, признаки, их устройство и т.п. и, таким образом, могут быть мгновенно заменены теми концептуальными структурами, которые они некогда интегрировали в единый концепт, единое понятие или представление, репрезентацию в ментальном лексиконе. Но такие ситуации возникают при научном анализе концепта, для обыденного же сознания это не типично – в этих случаях типично как раз то, что язык дает возможность

взамен сложной структуры знания использовать довольно простую, гештальтную, которая имеет языковую привязку к телу такого знака, как слово (или эквивалентное ему сочетание слов).

В ситуациях, когда человеку надо охарактеризовать единицы мыслительных процессов и то, чем оперирует человек в этих процессах, мы говорим о концептах (т.е. об операциях с отдельными смыслами), но как только нам надлежит охарактеризовать, для чего человек ими оперирует, ответ может быть иным – для объективации мысли, ее вербализации во внешней речи, поэтому лучше говорить о концептуальных структурах. Отсюда представление о концептах как о квантах структурированного знания, о возможности извлечь из концепта разные признаки, выделить его разные слои, да и описывать его именно как структуру. Важными представляются соображения Е.С. Кубряковой о том, что по содержанию можно выделить разные типы концептов: представления, схемы, понятия, фреймы, скрипты, сценарии. В основу складывающихся репрезентаций знания (или структур знания) кладутся именно объединения концептов. Примером такого объединения могут быть, например, пропозиции. Акту номинации обычно предшествует именно это, то есть формирование пропозиции из существующих готовых концептов, но как только в результате этого акта рождается новое слово, слово становится представителем нового отдельного концепта и человек получает возможность оперировать им как новой интегрированной целостностью.

Е.С. Кубрякова выделяет этапы, посвященные концептуальному анализу слов. Это:

1. выбор концептов из концептуальной системы для их дальнейшей интеграции в единый гештальт;
2. интеграция в объединение, подлежащее означиванию;
3. акт номинации, завершающийся “ословливанием “ концептуальной структуры в виде нового сформированного концепта со своим собственным

именем и вполне определенной структурой знания, зафиксированной за этим новым обозначением;

4. включение нового обозначения в ментальный лексикон носителя языка, параллельный возможности использовать это обозначение в живой речи [6, с. 317].

Естественно, что как только возникает необходимость разъяснить суть нового обозначения, аналитику приходится повторить указанные этапы в обратном порядке, то есть, пройти путь от обозначения к структуре знания, за ним стоящей, соотнести элементы этой структуры со способами их выражения, а во всех этих действиях разложить концепт на его составляющие (в зависимости от принятой точки зрения, а значит, провести анализ либо на словообразовательном уровне, либо в семантическом отношении, либо, наконец, ставя своей целью концептуальный анализ). Сказанное означает, что по воле аналитика сами составляющие могут быть описаны в разных терминах и, конечно, для решения разных задач.

Таким образом, ментальный лексикон человека – это концептуальная система, состоящая из разного рода концептов и концептуальных структур, причем термин «концепт» может выступать в качестве родового для объединения концептов разного типа. Как про ментальные репрезентации, так и про концепты нередко говорят, что они представляют собой «разные форматы» мысли. Процесс концептуализации направлен, в общем, на выделение неких предельных для определенного уровня рассмотрения единиц человеческого опыта в их идеальном содержательном представлении [6, с. 318].

С.А. Аскольдов-Алексеев дает следующую интерпретацию концепту: «Концепт – мгновенное и трудноуловимое мелькание «чего-то» в сознании, это почки сложнейших соцветий мыслительных конкретностей» [1, с. 29]. Исследователь при разработке теории концепта обратил внимание на функциональную сторону данного явления. Основной функцией концепта он считал функцию замещения различных представлений (предметов) в

процессе мышления. Другим важнейшим достоинством теории С.А. Аскольдова-Алексеева является то, что концепт определяется как иерархически организованная структура, каждый элемент которой стремится к большому уровню абстракции. Концепт представляется не как некое единое недифференцируемое образование, а как единица языка и мысли, которая может быть подвергнута лингвистическому анализу, логической обработке.

А.П. Бабушкин понимает концепт как дискретную единицу коллективного сознания, которая хранится в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде. Он предложил методику обнаружения концепта, строящуюся на лингвистическом подходе к его описанию. Эта методика заключается в определении типа концепта на основе анализа словарной дефиниции лексемы. Идеальная сущность концепта «улавливается» словом и дублируется в его определении. Определение «свернуто» в знаке и мыслится за ним в виде совокупности сем, формирующих семему. В самом слове и в его вербальной дефиниции фиксируются результаты когнитивных усилий человеческого разума.

По характеру сем, эксплицируемых в словарном определении, можно судить о различиях в концептах, стоящих за конкретными языковыми единицами. Концепты не являются однородными сущностями, так как реалии, которые они отражают, не одинаковы по своей природе. А.П. Бабушкин выделяет следующие типы концептов: мыслительные картинки, схемы, фреймы, сценарии, калейдоскопические и логически-конструируемые концепты [3].

И.А. Стернин говорит о том, что концепт имеет определенное построение, хотя он и не может быть представлен как жесткая структура, подобная значению слова. Это связано с его активной динамической ролью в процессе мышления – он все время функционирует, актуализируется в разных своих составных частях и аспектах, соединяется с другими концептами и отталкивается от них. В этом и заключается смысл мышления.

Любой концепт имеет базовый слой. Базовый слой концепта всегда представляет собой определенный чувственный образ. Этот образ является единицей универсального предметного кода, кодирующую данный концепт для мыслительных операций, и поэтому может быть назван кодирующим. Если концепт представить как некий плод, то базовый чувственный образ – как бы косточка плода. Таким образом, базовый слой концепта – это чувственный образ, кодирующий концепт как мыслительную единицу в универсальном предметном коде, плюс некоторые дополнительные концептуальные признаки. Когнитивные слои, отражающие развитие концепта, его отношения с другими концептами, дополняют базовый когнитивный слой и образуются концептуальными признаками. Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и когнитивных слоев составляют объем концепта и определяют его структуру. И.А. Стернин подчеркивает, что многочисленных когнитивных слоев в концепте может и не быть, но базовый когнитивный слой с чувственно-образным ядром есть у каждого концепта, иначе концепт не может фиксироваться в универсальном предметном коде как дискретная единица мышления (смысловая отдельность), не может функционировать как мыслительная единица. Языковед выделяет три структурных типа концептов: одноуровневые, многоуровневые, и сегментные [16].

В теории А. Вежбицкой концепт выступает как единица, имеющая достаточный набор четких, конкретных категорий. Однако речь идет об универсальных, общечеловеческих концептах. В системе А. Вежбицкой концепт задан, всеобщ и неподвижен: языковые универсалии существуют априори, сами по себе, независимо от языка, времени и области его функционирования [5].

Согласно мнению Л.В. Бабиной, концепты формируются в процессе познавательной деятельности человека и являются единицами концептуального уровня, на котором накапливается и перерабатывается информация, поступающая из окружающего мира. Концептуальный уровень

представляет собой определенным образом структурированную систему – систему концептов, каждый из которых есть совокупность смыслов, реализующих ту или иную информацию. В концептуальной системе выделяются концептуальные классы и категории, и она служит своего рода фундаментом речемыслительной деятельности. Сформированные на концептуальном уровне, структуры знания получают выражение с помощью языка, поскольку языковые образования формируют своего рода кодовую систему для единиц концептуального уровня – концептов как квантов знания [2].

Являясь в значительной степени обобщенными и абстрагированными единицами, концепты обладают определенным содержанием, включающим сведения об объектах, их свойствах и о том, что человек знает, думает об объектах мира [11].

Концепты, представляя собой кванты структурированного знания, обладают определенной, хотя и нежесткой структурой, что свидетельствует о том, что можно выделить их конкретные характеристики, которые также называются компонентами или концептуальными признаками. Ядро концепта составляют конкретно-образные характеристики, поскольку концепты рождаются как образы. Однако, появившись в сознании человека, эти образы начинают продвигаться по уровням абстракции, превращаясь из чувственных образов в образы мыслительные, следовательно, постепенно на основе конкретно-образных характеристик возникают абстрактные. Абстрактные характеристики, выделяемые в структуре концепта, возникают в результате теоретического познания и характеризуются разным уровнем абстракции [13; 4].

С. Сломан, Б. Лав, В. Ахн, рассматривая концепты в рамках теории анализа сходства, метафоры и категоризации, отмечают, что в структуре концепта можно выделить признаки, различающиеся степенью центральности, устойчивости и информационной значимости. Центральность признака определяется степенью его важности для данной ментальной

структуры. Устойчивость признака отражает степень зависимости от него всей внутренней структуры концепта. Она обусловлена отношением зависимости, существующим между различными признаками концепта, и определяет его вклад в формирование целостности структуры концепта [2, с. 49].

С одной стороны, значение слова, как было сказано выше, может быть представлено при помощи концептуальных структур, с другой стороны, концепты и их содержание выявляются через значения языковых и речевых единиц, репрезентирующих концепты. Концепты могут быть репрезентированы в языке лексемами, свободными и связанными сочетаниями, структурными и позиционными схемами предложений, передающими типовые пропозиции, текстами и совокупностями текстов.

Считается, что лучший доступ к описанию и изучению концептов обеспечивает язык, но при использовании языка для изучения концептов возникает ряд проблем.

Во-первых, это проблема соотношения концептуальных и языковых структур. С одной стороны, лишь часть концептуальной информации имеет языковое выражение, другая же представлена разного рода ментальными репрезентациями (образами, картинками, схемами). С другой стороны, как отмечает Р.И. Павиленис, язык сам по себе не является концептуальной системой. Он «вплетен в такую систему, он служит для дальнейшего строения и символического представления содержания определенных концептуальных систем, воплощающих как обыденные (в том числе и довербальные), так и научные, квазинаучные и другие возможности представления носителей языка о действительности или каком-либо другом возможном мире» [11, с. 117]. Однако специфической особенностью языка является то, что вербальные выражения «выполняют важную функцию символической фиксации концептуальных структур, выступают в качестве меток на непрерывном пространстве смысла, имеющих кроме своей

социальной природы и социальную функцию: служить средством коммуникации» [11, с. 115].

Во-вторых, возникает сложная проблема, связанная с тем, какие концепты следует считать простейшими и наиболее подходящими для проведения концептуального анализа [2].

Итак, понятие «концепт», с одной стороны, используется как инструмент для описания других концептов, с другой стороны, как объект исследования.

Рассмотрев разные точки зрения относительно определения концепта, можно сделать вывод, что большинство ученых, исследующих конкретные концепты, сходятся во мнении относительно подвижности границ данной категории. Сложности заключаются в том, что на современном этапе развития науки теоретические исследования все больше уступают место практическим, таким, как анализ какого-либо концепта в каком-либо отдельном языке. И неразработанность единой теории концепта делает решение задач таких исследований не только более сложными, но иногда и практически невозможными.

В современной лингвистике изучено много различных концептов. В нашей работе мы попытаемся проанализировать лексическую репрезентацию концепта «добро» в русском и немецком языках.

2 Философское понимание добра

В «Толковом Словаре русского языка» слово «добро» имеет следующие значения:

1. Все положительное, хорошее, полезное, направленное на благо (противоположное злу). *Добро побеждает зло. Желать добра кому-нибудь.*
2. Разговорное: имущество, вещи. *Чуждое добро.*
3. Пренебрежительное: о чем-либо плохом, негодном, ненужном. *Такого добра и даром не надо.*

В философии и этике существует, однако, такое понятие, как «*добро и зло*», «*добро*» рассматривают рядом со «*злом*». «*Добро*» и «*зло*» в философии неразрывно связаны между собой. Невозможно дать полное определение *добр*у, не зная, что такое зло. Всю свою жизнь, с самого детства, человек познает, что такое «хорошо» и что такое «плохо». Мало того, познавая, он проявляет на деле свою способность понять это качество. «*Добро*» и «*зло*» как центральные понятия этики представляют собой наиболее общую форму выражения моральной оценки, разграничивающую нравственное и безнравственное, без чего, собственно, нет морали. Именно через призму этих понятий происходит оценка поступков человека, всей его деятельности. Эти понятия выработаны моральным сознанием давно и используются уже в первых этических теориях. Как показывает история этики, представления людей о том, что такое *добро* и *зло*, менялись в зависимости от конкретных исторических условий развития общества, от того, чьи интересы представляет та или иная этическая теория.

Добро – это все то, и только то, что «согласно с природой», что «доставляет удовольствие», что «велит Бог», что «способствует сохранению общества», что «соответствует исторической необходимости», что «согласуется с требованиями разума и так далее, – эти и другие определения, встречающиеся в истории этической мысли, настолько различны по содержанию, что может возникнуть сомнение, действительно ли перечисленные «дефиниенсы» (определяющие элементы) относятся к одному и тому же «дефиниендуму» (определяемому слову). Конечно, трудно предположить, что моральные философы совершенно произвольно нагружают это слово тем или иным значением; по-видимому, данные формулы все же имеют некоторую содержательную общность, обеспечивающую их сопоставление и спора относительно их правильности. Что же объединяет эти столь разнородные дефиниенсы? [10, с. 17].

Английский философ Джон Мур, прославившийся своим фундаментальным анализом этических понятий, полагал, что этика в своих

дефинициях фактически определяет не *добро* само по себе, а отдельные виды *добра*; например, за утверждением «*добро* есть удовольствие» скрывается, по существу, другое положение: «удовольствие есть *добро* (то есть является добрым)». Поскольку же «*добрыми*» могут быть самые разные вещи, то и «определений» подобного типа может быть много. В обращенном виде (когда «*добро*» выступает как предикат) такие суждения логически правомерные, однако в своей исходной дефинитивной форме они ошибочны, ибо отождествляют добро как таковое с какой-либо частной его разновидностью (то есть с какой-то вещью, которая лишь обладает свойством «быть доброй», но не тождественна добру самому по себе). Эту общую для всей прежней этики ошибку Джон Мур назвал «натуралистической ошибкой».

Но что такое *добро* само по себе? Как его определить? Можно ли избежать «натуралистической ошибки» в этом определении?

Согласно Джону Муру, любое явное, вербализованное определение *добра* неизбежно содержит такую ошибку, то есть добро принципиально неопределимо. Это знаменитое положение, сформулированное в «Принципах этики» (1903), Джон Мур стремился доказать строго аналитически, хотя последующая метаэтическая критика обнаружила в самом фундаменте его построений и некоторые метафизические – отнюдь не общезначимые – постулаты. Основной онтологической посылкой Джона Мура является представление об объективном существовании *добра* (*добра* самого по себе, «внутреннего *добра*») как некоего уникального, простого, не имеющего «частей» качества. Отсюда, главным образом, и проистекает вывод о неопределимости *добра*: в силу «простоты» этого качества оно не может быть описано через свои составные части, а в силу его уникальности – не может быть отождествлено с каким-либо другим простым качеством, например, удовольствием, правда, в начале своих рассуждений Джон Мур делает акцент на другом умозрительно установленном свойстве *добра* – его «неестественности». Ошибку этического натурализма он усматривал в

неправомерном смешении или отождествлении этого «неестественного» свойства с каким-либо «естественным», из-за чего эта ошибка и получила название «натуралистической». Но затем он сместил акценты, причислив «натуралистической ошибке» всякое определение *добра* через что-то иное, не являющееся *добром*, - независимо от «естественности» или «неестественности» этого определяющего качества). Другая – эпистемологическая – отправная посылка Джона Мура заключается в постулировании интуиции как способности человека непосредственно постигать *добро* в его уникальности и «простоте». Согласно Джону Муру, мы можем сказать, что такое добро, однако если нам предъявят, например, определение типа «*Добро* есть удовольствие», мы вправе его отвергнуть, поскольку интуитивно знаем, что на самом деле *добро* не тождественно удовольствию [10, с. 17].

Работа Джона Мура до сих пор остается весьма авторитетным свидетельством в пользу тезиса о непреодолимости *добра*. Исследователи вновь и вновь возвращаются к проблеме дефинирования добра (и других общих концептов этики).

Действительно ли все определения *добра* в словарях, учебниках, специальных этических трудах содержат в себе логическую ошибку? Что вообще значит «определить *добро*»? Любое ли высказывание типа «*Добро* есть X» является дефиницией?

Очевидно, такое высказывание может быть интерпретировано по-разному, с учетом его контекста: оно может либо представлять собой экспликацию слова «*добро*» в сложившемся его употреблении, либо устанавливать некоторое значение этого слова, либо описывать некоторую «вещь», именуемую *добром*, либо указывать признаки фактически «одобряемых» всеми вещей, либо рекомендовать эти вещи к одобрению, либо выражать их одобрение самим говорящим и так далее. В каждом случае указанное высказывание несет особую смысловую нагрузку, выполняет особую функцию, и использование его в соответствующем контексте вполне

правомерно. Натуралистическая же ошибка имеет место в тех высказываниях, где представлено так называемое «реальное определение» *добра*, то есть описание признаков *добра* как некоей особой реальности. Допущение такой реальности – необходимая предпосылка, как самого совершения натуралистической ошибки, так и ее критики. Если определение *добра* строится без этого допущения, то оно свободно от натуралистической ошибки (хотя, возможно, содержит какую-либо иную ошибку).

Метафизический постулат о существовании *добра* самого по себе (объективного, «внечеловеческого» добра) Джон Мур фактически считал самоочевидным и общепризнанным, и все критикуемые им этические учения он трактовал так, будто они тоже принимают этот постулат и строят свои доказательства в соответствии с ним [10, с. 19].

О дефиниции *добра* – в принятом значении слова «дефиниция» – можно говорить лишь в том контексте, где добро трактуется как понятие, референтом которого является некоторая объективная реальность (или объективное свойство). В контексте же нравственного сознания, моралистики, нормативной этики *добро*, строго говоря, не дефинируется, поэтому критика нормативно-этических «определений» *добра* (то есть высказываний типа «*Добро* есть X») как содержащих «натуралистическую ошибку» не имеет смысла: в этих кваздефинициях выражаются ценностные позиции, и вопрос о том, что какая из них «правильна», не решается применением к ним логико-эпистемологических критериев. Однако в нормативной этике указанные два контекста обычно не различаются: ценностная позиция толкуется как знание о *добре* и долге, и, соответственно, «*добро*» и «долг» рассматриваются как понятия, подлежащие дефинированию по всем правилам логики. Это методологическое смешение, получившее в метаэтике название «когнитивизм», в значительной степени определяет характер теоретизирования в традиционной этике. Нормативную этику не интересует, что люди «считают *добрыми*», она стремится выяснить, что является *добром* на самом деле. Но применение этой методологии не

приводит к желаемому результату, ибо всякая попытка определить «объективное *добро*» порождает – с точки зрения самого же когнитивизма – «натуралистическую ошибку».

Когнитивистское положение об объективности *добра* имеет глубокие корни, оно не является чисто умозрительным постулатом, но опирается также и на интуицию реального нравственного сознания. Особенность моральных оценок в том, что они непосредственно воспринимаются и переживаются самим оценивающим субъектом как над- или внесубъективные по своим критериям, и в этом смысле объективные. Называя вещь утилитарно «*доброй*» («хорошей»), индивид вовсе не имеет в виду, что она обладает свойством «*доброты*» (хотя грамматический и логический строй оценочного суждения наталкивает именно на такое его истолкование).

Подлинный смысл подобных оценок, легко распознаваемый обыденным сознанием, заключается в констатации того, что оцениваемая вещь, благодаря своим объективным свойствам, соответствует субъективным ожиданиям и предпочтениям данного индивида (или других людей, с которыми он себя идентифицирует). Кроме того, такие оценки обычно выполняют и экспрессивную функцию, то есть выражают позитивное отношение субъекта к данной вещи (эмоцию или чувство «одобрения»).

Что касается моральной оценки, то здесь обыденная интуиция не улавливает необходимости в присутствии субъективно-интенционального компонента, дело представляется так, будто квалификация некоторой вещи как морально *доброй* указывает на наличие у этой вещи объективного свойства – «*доброты*», а не констатирует соответствие каких-то иных ее характеристик предзаданным субъективным установкам и предпочтениям. Общее понятие (идеальный образ) *добра* большей частью берется без рефлексии относительно его содержания; появление же его «в душе» индивида нередко связывается с самостоятельными «поисками», «познанием» *добра* либо с «научением» *добру* и прочее. Общая нравственная

позиция человека отождествляется с содержанием понятия *добра*, а наличие разных позиций у разных людей объясняется трудностями познания *добра*, ошибками и заблуждениями на этом пути. Разумеется, никто при этом не отрицает, что моральная оценка сопряжена с определенными чувствами, аффектами и прочими, однако эта субъективно-эмотивная сторона нравственного сознания представляется, с указанной точки зрения, как некое дополнение и сопровождение процессов поиска *добра* и вынесения оценки [Максимов, 2000].

Эта интуиция обыденного нравственного сознания является, очевидно, отправной точкой для реалистической (когнитивистской) трактовки добра как некоего объекта, отображаемого в соответствующем понятии. Согласно этой модели, теоретическое познание *добра*, то есть выяснение того, что является *добром* (или добрым) самим по себе, представляет собою самостоятельную научную (или философскую) задачу, решение которой никак не зависит от субъективных интенций, установок, эмоций и тому подобное. Конечно, «обычные люди» имеют некоторое понятие об объективном *дobre*, но это понятие неопределенное, неточное и тому подобное, поэтому теоретику в поисках ответа на вопрос «что такое *добро*» незачем обращаться к сознанию «эмпирического субъекта», анализировать способы употребления слова «*добро*» в естественном языке, исследовать психические механизмы нравственной мотивации и прочее, теоретик напрямую выходит к своему объекту – *добру*, которое не локализовано в человеческом сознании. Вопросы о том, что люди фактически «одобряют», что значит вообще – одобрять, отличается ли моральное одобрение от утилитарного, как формируются моральные установки, от чего зависит их содержание и прочее, – все это относится к сфере индивидуальной «эмпирической» психологии и потому остается за пределами «теории *добра*».

Однако, как показала история этики, все попытки последовательно реализовать когнитивистскую методологию и создавать на этой основе

непротиворечивую «теорию *добра*» оказались неудачными: определения *добра*, предлагаемые моральными философами, либо (1) вовсе не являются определениями, а как отмечалось выше, выражают ту или иную ценностную позицию (то есть предлагают наличие некоторой субъективной интенции), либо (2) содержат «натуралистическую ошибку», либо (3) сводятся к тавтологии «*добро* есть *добро*». В чем же причина этих неудач?

Джон Мур объясняет неопределимость *добра* как «объекта» тем, что «*доброе*», подобно «желтому», является элементарным, неразложимым и уникальным свойством, которое не поддается определению через что-либо иное и может быть схвачено лишь интуицией. Слово «*добро*» в любом контексте фактически употребляется как исключительно модальное, оценочное, перспективное, то есть выражает позитивное отношение реального или предполагаемого субъекта к объекту, о котором идет речь.

Достоинство когнитивистской методологии в том, что она позволяет схватить органичную для нравственного сознания, специфичную для него (в отличие от утилитарного сознания) субъективную уверенность в объективности *добра*. Вместе с тем когнитивизм не дает ясного ответа на вопрос, каким образом знание о *добре*, то есть его идеальная копия, трансформируется в позитивное отношение к «*доброму* объекту» и становится побудительной силой поведения. Одна из версий когнитивизма состоит в том, что само уже созерцание (или вообще познание) объективного *добра* с необходимостью определяет позитивную интенцию субъекта. Так, согласно Сократу, человек, знающий *добро* или *благо*, уже не может поступать вопреки ему; отступление от *добра* обусловлено незнанием его или субъективным заблуждением [19]. В другом варианте когнитивизма знание об объективном *добре* не предопределяет человеческих поступков: в дело вступает беспредпосылочная «свободная воля», которая «выбирает», следовать *добру* или нет; то есть теоретическое знание о *добре* оказывает влияние на поведение лишь в сочетании с еще одной метафизической сущностью – «свободной волей».

Нонкогнитивистская трактовка «добра» как слова, выражающего определенную субъективную диспозицию, безусловно, подтверждается в тех многочисленных случаях, когда основанием «одобрительной» оценки непосредственно выступают интересы, желания, склонности субъекта. «Данная вещь хороша, потому что она мне нравится» – эта оценка представляет собою конкретизацию общей установки: «Добро – это все то, что мне нравится». В более сложных ситуациях субъективный интерес хотя непосредственно и не просматривается в основании оценки, но все же скрыто присутствует там и может быть обнаружен.

Нонкогнитивизм не согласен с тем, будто отсутствие субъективного интереса в основании оценки превращает ее в знание об объективном *дobre*. Тот факт, что мы нередко одобряем некоторые вещи, которые не приносят нам никакой выгоды, удовольствия и прочего еще не означает, будто эти вещи являются «объективно добрыми», обладающими ценностью в себе и для себя, и будто одобрительная их оценка осуществляется без предварительной субъективной установки на эту акцию, а исключительно из познания их «объективно добрых» свойств. Субъективная интенция не исчерпывается «интересом», «потребностью» и тому подобное, она может быть и специфически моральной как по своей модальности (которая есть особого рода «одобрение» или «чувство долга»), так и по содержанию, направленности на особый класс «одобряемых» или «обязательных» вещей или поступков. Индивид выносит моральную оценку, основываясь на общей, специфически-моральной установке, которая у него имеется, а вовсе не на субъективном интересе и не на понятии добра как объекта. Разумеется, здесь возникает вопрос, откуда берутся нравственные установки: если субъективный интерес, как принято считать, не нуждается в специальном объяснении (в силу его «естественности»), то субъективная интенция, побуждающая индивида одобрять даже то, что идет вразрез с его интересами (причем без расчета на последующее воздаяние), кажется многим теоретикам

морали весьма необычной и требующей для своего рода существования каких-то экзотических причин.

Добро – одно из наиболее общих понятий морального сознания и одна из важнейших категорий этики. Вместе со своей противоположностью – злом *добро* является наиболее обобщенной формой разграничения и противопоставления нравственного и безнравственного, имеющего положительное и отрицательное моральное значение, того, что отвечает содержанию требований нравственности, и того, что противоречит им. В понятии «*добро*» люди выражают свои наиболее общие интересы, устремления, пожелания и надежды на будущее, которые выступают здесь в виде абстрактной моральной идеи о том, что должно быть и заслуживает одобрения. С помощью идеи *добра* люди оценивают социальную практику и действия отдельных лиц. В зависимости от того, что именно подвергается оценке (поступок, моральное качество личности, взаимоотношения людей или социальная деятельность классов, состояние общества в целом), понятие *добро* приобретает форму более конкретных понятий – *добродейания* (*Благодеяние*), *добродетели*, *справедливости* и другие.

Этика подвергает «*добро*», как понятие морального сознания, теоретическому анализу, выясняет его смысловое содержание, природу и происхождение. Религиозная этика истолковывает *добро* как выражение воли или разума Бога (неопротестантизм, неотомизм). По существу, тот же смысл имеют различные объективно-идеалистические теории «*добра*», выводящие его либо из некоей недоступной познанию «сущности», либо из космического закона или мировой идеи [19]. Попытки материалистического объяснения *добра* в домарксистской этике обычно приводили к этическому натурализму; происхождение *добра* чаще всего усматривалось в абстрактной внеисторической «природе человека», в его стремлении к наслаждению, счастью, в психологически понимаемом интересе (гедонизм, эвдемонизм). Но и эти теории за «естественную» природу человека вообще фактически

выдавали определенный тип человека, живущего в том или ином конкретном обществе.

В ряде современных этических теорий определение *добра* вообще считается невозможным (интуитивизм). *Добро* объявляется выражением эмоций того или иного человека (неопозитивизм), либо целиком зависящим от личного замысла индивида (экзистенциализм) [15].

Из всего выше сказанного подведем итоги. Мы рассмотрели разные этические подходы к изучению проблемы «*добра*», и пришли к такому выводу, что определение «*добро*» менялось в зависимости от конкретных исторических условий развития общества.

Таким образом, этика в настоящее время рассматривает *добро* как объективное моральное качество (значение) поступка: *добро* является наиболее общим понятием морали, которое объединяет всю совокупность положительных норм и требований нравственности и выступает как идеал; *добро* может рассматриваться как нравственная цель поведения и в таком случае оно выступает как мотив поступка; наконец, *добро* может выступать и как добродетель, как моральное качество личности. Такое многозначное определение *добра* вытекает из самой природы нравственности, которая пронизывает собой все стороны жизнедеятельности людей.

2 Различие между добром и благом

Так как в русском языке «*благо*» является синонимом слова «*добра*» выясним различия между ними.

Синонимы различаются по следующим смысловым признакам: 1) *добро* абсолютно, *благо* определяется относительно конкретной ситуации, конкретного человека; 2) *добро* в большей степени предполагает этическую оценку действия или его результата, а *благо* – утилитарную характеристику итогового положения дел; 3) для *добра* есть возможность обозначения

нравственной ценности самого высокого уровня, для *блага* такой возможности нет.

Добро и *благо* – все то хорошее, доброе, положительное в человеческой душе и жизни, что противоположно абсолютному отрицательному началу – злу.

Добро признается таковым по сути своей, а не относительно того или иного человека: невозможно «*добро для него*», «*его добро*». *Благо* же напротив, всегда кому-то адресовано (сравните: «*его благо*», «*общее благо*»).

Благо, в отличие от *добра*, привязано также к ситуации. Это даже не всегда то, что действительно хорошо, а часто то, что в данном случае лучше. *Добро*, таким образом, *абсолютно*. Представление о добре может измениться только вместе со своей ценностной шкалой конкретного человека, со всем его представлением о мире. *Благо* же относительно, оно исчисляется применительно к обстоятельствам.

Не случайно, поэтому в языке политики, которая оперирует относительными ценностями, активно используется именно синоним *благо*.

Абсолютность *добра* и относительность *блага* тесно связаны с другим их различием. Идея *добра* основывается на непосредственное нравственное ощущение. Его синоним *благо* используется для более рациональной оценки, опирающейся на интерпретацию и анализ ситуации.

Для *добра* главное – наличие определенного душевного движения, которое обычно связывается с добрым, альтруистическим намерением. В отличие от этого, *благо* оценивает объективный результат, независимо от намерений субъекта. Более того, *благом* может быть нечто, не имеющее отношения к деятельности человека (сравните: *пожар оказался благом для него: в результате стресса к нему вернулось зрение*).

Добро внутри человека, *благо* в не его. Стремление к *добр*у локализовано в душе человека, а стремление к *чьему-либо благу* – направлено вовне, в мир. *Добро* есть всегда, оно присутствует в человеке и может только выявляться, в большей или меньшей степени в разное время и

у разных людей. *Блага* же, как такового в мире и в человеке нет, оно каждый раз создается заново.

В основе представлений о *добре* и *благе* лежит ориентация на разные ценностные шкалы и на разных субъектов оценки. Представление о *благе*, как представление о справедливости и правде, связано с человеческим судом, с точкой зрения людей вообще, а представление о *добре*, как представление о совести и истине – с абсолютной, высшей, может быть, божественной точкой зрения на мир.

Добро рассматривается как абсолютная ценность и поэтому способность обозначать абстракцию высокого уровня – положительное нравственное начало в душе человека.

Человек видит *добро* в природе вещей, наряду с красотой и смыслом. Представление о *добре* организует моральный аспект бытия, о красоте – эстетический, представление об истине и смысле – основа рационального постижения жизни.

Благо же стоит в ряду таких понятий и слов, как *польза*, *благополучие*, *отчасти счастье* и в некоторых контекстах может быть заменено на соответствующие слова почти без изменения общего высказывания [9].

Заключение

Термин «концепт» является центральным понятием когнитивной лингвистики. Однако концепт может быть не только лингвистическим, но и логико-философским понятием. В философии и логике концепт определяется как целостная совокупность свойств объекта.

Концепт отражает когнитивную связь между человеком и познаваемым им миром. Изучение и осмысление концептов как когнитивных категорий многоаспектны и представляют собой интерес для языковедов как на материале одного языка (при анализе литературно-художественных произведений, при исследовании современных текстов и текстов далекого

прошлого, в лексикографической практике), так и на материале разных языков (при переводах и интерпретациях иноязычных словарей, при сравнительно-сопоставительном анализе литературно-художественных произведений).

Несмотря на то, что концепт имеет определенную структуру, он не может находиться в строгих рамках, т.к. он динамичен, когнитивные признаки, наслаивающиеся на базовый образ, могут образовывать относительно автономные когнитивные слои, а именно: от конкретного слоя к более абстрактному.

Когнитивные слои, отражающие результаты когниции и дополняющие базовый слой, отражают развитие концепта и его отношения с другими концептами. Когнитивные слои в совокупности с базовым слоем представляют объем концепта и определяют его структуру.

Ядро концепта представляет собой базовый слой, присоединяющий когнитивные слои или сегменты, которые в совокупности образуют когнитивные признаки. Интерпретационное поле концепта составляет его периферию. Отсюда важно исследовать как ядро, так и периферию концепта.

Ядро концепта лучше всего отражает семантика ключевого слова (лексемы), имеющего концепт. Дополняет содержание концепта анализ синонимов или антонимов ключевой лексемы.

При исследовании концепта «добро» в лингвистическом ключе необходимо также выделить такую мысль, что само определение «добро» менялось в зависимости от конкретных исторических условий развития общества.

Этика рассматривает *добро* как объективное моральное качество (значение) поступка: добро является наиболее общим понятием морали, которое объединяет всю совокупность положительных норм и требований нравственности и выступает как идеал; *добро* может рассматриваться как нравственная цель поведения и в таком случае оно выступает как мотив поступка; наконец, *добро* может выступать и как добродетель, как моральное

качество личности. Такое многозначное определение *добра* вытекает из самой природы нравственности, которая пронизывает собой все стороны жизнедеятельности людей.

Различия между *благом* и *добром* заключаются по следующим смысловым признакам: 1) *добро* абсолютно, *благо* определяется относительно конкретной ситуации, конкретного человека; 2) *добро* в большей степени предполагает этическую оценку действия или его результата, а *благо* – утилитарную характеристику итогового положения дел; 3) для *добра* есть возможность обозначения нравственной ценности самого высокого уровня, для *блага* такой возможности нет.

Общее понятие *добра* и *блага* – все то хорошее, доброе, положительное в человеческой душе и жизни, что противоположно абсолютному отрицательному началу – злу.

Список литературы:

1. Аскольдов-Алексеев С.А. Концепт и слово // Русская речь. Новая серия / под. ред. Л.В. Щербы. – Л., 1928. – С. 5–17.
2. Бабина Л.В. Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи: монография. – Тамбов-Москва: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2003. – С. 48–55.
3. Бабушкин А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: Изд-во Воронежск. гос. ун-та, 2001. – С. 111–113.
4. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2000. – 243 с.
5. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культурно-специфичных контекстах // THESIS. – М.: Мир человека, 1993. – № 3. – С.8–23.

6. Кубрякова Е.С. Язык и знание. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
7. Кустова Г.И. О типах производных значений слов с экспериенциальной семантикой // Вопросы языкознания. – 2002. – № 2. – С. 16–34.
8. Маковский М.М. Удивительный мир слов и значений: Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. – М.: Просвещение, 1989. – 98 с.
9. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общим руководством Ю.Д. Апресяна. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – Вып. 1. – 624 с.
10. Максимов Л.В. О дефинициях добра: логико-методологический анализ // Логический анализ языка. Языки этики. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 7–17.
11. Павиленис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 132 с.
12. Падучева Е.В. Парадигма регулярной многозначности глаголов звука // Вопросы языкознания. – 1998. – № 5. – С. 3–22.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 126 с.
14. Рахилина Е.В., Прокофьева И.А. Родственные языки как объект лексической типологии: русские и польские глаголы вращения // Вопросы языкознания. – 2004. – № 1. – С. 60–78.
15. Словарь по этике / под ред. С.С. Кона: изд. 4-е. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
16. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. – С. 58–65.
17. Титкова О.И. О перспективах лингвистического исследования рекуррентных единиц лексикона // Филологические науки. – 2003. – № 2. – С. 70–78.

18. Урысон Е.В. Языковая картина мира и лексические заимствования (лексемы округа и район) // Вопросы языкознания. – 1999. – № 6. – С. 79–82.
19. Философский энциклопедический словарь. – изд. 2-е / под ред. С.С. Аверинцева, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 870 с.
20. Шатилова Л.М. Лексико-семантическая репрезентация концепта «добро» в немецком и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2006. – 179 с.

2 Аспекты структурно-семантического изучения фразеологических единиц

О возможности сопоставительного изучения семантической стороны фразеологических единиц

Воропаева Виктория Александровна

Современный этап в развитии фразеологии как лингвистической дисциплины характеризуется пристальным вниманием к вопросам семантики фразеологических единиц, которая наиболее полно отражает национальную культуру носителей языка. Фразеологические единицы представляют большой интерес с точки зрения вербальной характеристики личности, так как они «актуализируют при вербальной характеристике единство трёх основных функций процесса общения: информационно-коммуникативной, регуляционно-коммуникативной и аффективно-коммуникативной» [8, с. 45]. Знание национально-культурного фона фразеологизма со всеми дополнительными коннотациями способствует формированию лингвистически аутентичного и психологически адекватного личностно-ориентированного общения.

На современном этапе наиболее продуктивным и актуальным является исследование фразеологии с использованием категорий когнитивной семантики – знаний различных типов концептуальных структур, семантических сетей.

Большинство фразеологизмов обладает экспрессивно-образным значением и эмоционально-оценочными признаками. Фразеологизмы употребляются в разных стилевых сферах языка, но наиболее свойственны они обиходно-бытовой речи. Различия семантических и структурных свойств фразеологизмов связаны с расчленённым или нерасчленённым способом обозначения действительности, с их номинативной или коммуникативной функцией, с особенностями их лексико-грамматического строения и с выполняемыми ими синтаксическими ролями. Эти различия создают многообразие структурно-семантических типов и видов единиц фразеологического состава языка.

В исследованиях по фразеологии предпринимаются попытки истолкования фразеологизма как единицы, удерживающей опыт и историческое миропонимание [16]. При рассмотрении фразеологизмов значение языкового знака соотносится с культурно-национальной системой мировидения, воплощённой в знаках культуры. Общий смысл той или иной ситуации в реальном мире получает различное образное решение в структуре фразеологической единицы, то есть образ видения ситуации в мире неодинаков для разных народов. Система образов, закреплённых во фразеологическом составе языка, неразрывно связана с материальной, социальной и духовной культурой данной языковой общности. Выявление связей между культурой и языком на материале фразеологии – актуальная проблема современного языкознания. Изучение фразеологической картины мира с привлечением нескольких языков и анализ полученных результатов может способствовать проникновению в процесс творческого освоения мира человеком, выявить большую функциональную значимость фразеологизмов. В свою очередь, рассмотрение фразеологических единиц на фоне культурных

особенностей развития нации способствует более глубокому пониманию их внутренней формы.

Современная лингвистика занимается вопросами сопоставительного изучения фразеологических явлений с целью создания глобальной картины связей различных языков сравнительно недавно. Работы по фразеологии, посвящённые сопоставительному изучению фразеологических единиц различных языков, появились во второй половине XX века. Это, в первую очередь, сопоставительные исследования фразеологии германских языков таких отечественных учёных, как З.З. Гиатуллина [3], Г.С. Свешникова [13], А.Д. Зиньков [6], а также - русского, английского и немецкого языков – Ю.А. Долгополов [5] и другие.

В плане сопоставительных фразеологических исследований имеется достаточное количество работ, посвящённых сопоставлению фразеологических фондов различных языков. Так, например, к концу 70-х началу 80-х годов XX века в лингвистической литературе появляются указания на потенциальную универсальность того или иного фразеологического явления, в первую очередь, в работах Э.М. Солодухо [15] и Ю.П. Сологуба [14].

Попытки сформулировать фразеологические универсалии также относятся к началу 80-х годов и представлены в трудах по сопоставительной и типологической фразеологии В.Д. Аракина [1].

Особое внимание посвящается разработке вопросов типологической релевантности в фундаментальном труде Д.О. Добровольского, заложившего основы структурно-типологического анализа фразеологии современных германских языков [4]. Сопоставительному исследованию подвергаются ФЕ с однотипной структурой и функцией (вербальные, адъективные, компаративные), ФЕ со структурой предложения, ФЕ различных структурных моделей [6], поля и группы с одинаковой семантикой [10, 2] и, наконец, целые фразеологические фонды языков [12].

Однако, несмотря на многообразие работ по сопоставительному изучению фразеологического состава различных языков, это направление фразеологических исследований находится ещё в стадии становления. Специфика сопоставительного изучения фразеологического состава обусловлена прежде всего особым положением фразеологической системы среди других языковых систем. Фразеологическая система базируется на средствах других уровней языка и строится из них. В первую очередь, это лексические и грамматические средства.

Изучение фразеологического состава различных языков позволяет выявить сходства и различия между фразеологическими системами и их проявления в основных аспектах языка – функциональном, семантическом, формально – смысловом, структурном. Сопоставительная фразеология определяет соотношения фразеологических единиц как межъязыковые фразеосемантические соответствия определённой степени сходства, предполагающие – при тождестве значений и стилистической близости ФЕ – их значительное образное различие.

Сравнение конкретных ФЕ дало исследователям материал для обобщений в различных направлениях: в теории перевода, в теории фразеографии, в сопоставительно – типологических исследованиях. В основе всех этих изысканий лежат различные стороны межъязыковой соотнесённости конкретных ФЕ, то есть тождества их смысловой или формально-смысловой организации. Отсутствие этой соотнесённости означает полное различие ФЕ наряду с отношениями полного тождества и полного различия существуют промежуточные ступени, которые могут быть обобщены как отношения неполного тождества. Отношения тождества, неполного тождества и различия обнаруживаются при сопоставлении ФЕ следующим образом :

1. в отдельных аспектах их формально-смысловой организации, главным образом лексическом и структурно-синтаксическом (аспектная соотнесённость);

2. в их совокупном содержании (функционально-смысловая соотнесённость) [12].

Сопоставительная характеристика ФЕ имеет и количественный аспект – число эквивалентов у конкретной ФЕ, их сравнительная употребительность.

Аспектная соотнесённость ФЕ, то есть соотнесённость их компонентного состава, имеет для отдалённо родственных языков только косвенный, структурно – семантический характер, так как непосредственное материальное тождество лексических компонентов и грамматических структур для них нетипично.

Функционально-смысловая соотнесённость ФЕ разных языков означает в идеале тождество семного состава и дополнительных коннотаций в совокупном содержании сопоставляемых ФЕ. Комбинация аспектного и функционально-смыслового тождества даёт полные межъязыковые фразеологические эквиваленты. Например: *mit dem Feuer spielen* – играть с огнём; подливать масла в огонь; *time is money* – время-деньги; *in the seventh heaven* – на седьмом небе.

Совокупное смысловое тождество разноязычных ФЕ сохраняется и при их неполном аспектном тождестве. Не все аспектные явления одинаково существенны для совокупного содержания ФЕ и тем самым для межъязыковой функционально-смысловой соотнесённости. Так, мало значимы все внутренние структурные свойства ФЕ, характеризующие способ соединения её компонентов или порядок слов. Например: *Adams Apfel* – адамово яблоко; *all is not gold that glitters* – не всё то золото, что блестит.

Не высока значимость и тех компонентных различий, которые не нарушают конкретного образа ФЕ. Например: *one swallow does not make a summer* – одна ласточка весны не делает; *jemandem den Kopf waschen* – намылить кому-либо голову. Полными фразеологическими эквивалентами является лишь меньшая часть структурно – семантических эквивалентов, в остальных случаях эквивалентность неполная. При более дифференцированном анализе аспектной и функционально-смысловой

соотнесённости между конкретными ФЕ исследуемых языков обнаруживаются следующие типы межъязыковых отношений:

1) тождество, то есть полное совпадение аспектной организации и совокупного смысла;

2) лексическая вариантность или структурная синонимия совокупного смысла и синтаксической организации при неполном тождестве компонентного состава;

3) идеографическая синонимия, то есть безотносительно к аспектному тождеству неполное тождество совокупного сигнификативного значения за счёт наличия особых семантических признаков у сравниваемых ФЕ;

4) гиперо – гипонимия, то есть безотносительно к аспектному тождеству неполное тождество совокупного сигнификативного значения за счёт наличия у одного из сопоставляемых ФЕ дополнительных, конкретизирующих семантических признаков;

5) стилистическая синонимия, то есть неполное тождество совокупного смысла за счёт различий в стилистическом значении;

6) антонимия и полисемия, то есть тождество аспектной организации при больших или меньших различиях в совокупном смысле;

7) энантиосемия, то есть тождество аспектной организации при противоположности совокупного смысла [12, с. 216].

Если ФЕ многозначна, то в соответствующие отношения вступает каждый фразеосемантический вариант в отдельности.

Следующий аспект межъязыковой соотнесённости – количественный – включает такие характеристики, как:

1) сравнительную употребительность соотнесённых ФЕ в английском, немецком и русском языках;

2) число ФЕ – эквивалентов в исследуемых языках для выражения того или иного значения;

3) число ФЕ – эквивалентов и их удельный вес во фразеологических системах сопоставляемых языков в целом [12, с. 216].

Мера речевой употребительности ФЕ – количественный признак, отражающий относительную частотность данной ФЕ по сравнению со средней частотностью всех ФЕ данного языка в речи. Различают высоко-, средне- и низкочастотные ФЕ. Межъязыковая фразеологическая эквивалентность предполагает приблизительно одинаковую речевую употребительность ФЕ. У каждой ФЕ бывает не более одного полного структурного эквивалента в сопоставляемых языках. Число неполных структурно-семантических эквивалентов и функционально- смысловых эквивалентов колеблется в довольно широком диапазоне. Если учитывать все виды фразеологических эквивалентов, то можно отметить следующие количественные соотношения между сопоставляемыми эквивалентами ФЕ:

1) однозначное соответствие, когда ФЕ одного языка соответствует одна определённая единица в другом языке. А.В. Кунин называет их «моноэквивалентами»; обычно они являются полными или неполными структурно-семантическими эквивалентами;

2) неоднозначное соответствие, когда при наличии полного структурно-семантического эквивалента в одном или нескольких языках обнаруживаются параллельные эквиваленты других типов; неоднозначные соответствия особенно характерны для ФЕ, образующих в обоих языках большие синонимические ряды фразеологизмов [9, с. 256]. Рассмотрев основные типы межъязыковой фразеологической эквивалентности, следует остановиться на факторах этой эквивалентности. Факторы межъязыковой фразеологической эквивалентности – явления, существующие во фразеологическом составе каждого из сопоставляемых языков и позволяющие с определённой вероятностью предсказать наличие или отсутствие у данных ФЕ фразеологических эквивалентов в других языках. Наличие или отсутствие структурно-семантических эквивалентов в сопоставляемых языках может быть прогнозировано по некоторым характеристикам самих ФЕ исходного языка. Эти характеристики касаются

компонентного состава, синтаксической структуры, семантического механизма фразеологичности.

Повышенная структурно-семантическая эквивалентность наблюдается:

- 1) у ФЕ с компонентами-именами реалий и именами собственными; как правило, это кальки;
- 2) у ФЕ с лексемой-компонентом, наиболее частой в самостоятельном употреблении.

Низкая структурно-семантическая эквивалентность у ФЕ, в состав которых входит просторечный компонент, и у ФЕ, построенных из компонентов со слабой фразообразовательной активностью. Близка к нулю структурно-семантическая эквивалентность у ФЕ, включающих национальные имена собственные и наименования национальных реалий, а также у ФЕ, содержащих некротизмы – компоненты, не встречающиеся вне ФЕ.

Как отмечает Л. Рориг, в сфере синтаксических структур низкая структурно-семантическая эквивалентность характерна для ФЕ, построенных по синтаксическим схемам, которые либо вообще отсутствуют в сопоставляемом языке, либо занимают в нём периферийное положение.

Стилистическая характеристика ФЕ показывает, что наибольшей эквивалентностью отличаются ФЕ, характерные для стилей публичного общения – газетно-публицистического, и наименьшей – ФЕ, употребление которых ограничено обиходно-разговорным стилем и особенно просторечием [17, с. 12].

При сопоставлении структурно-семантических особенностей ФЕ представляется наиболее важным выявление универсальных и национально-специфических черт, национально-культурной коннотации ФЕ, страноведческого потенциала фразеологических параллелей, сопоставление семантических значений ФЕ с точки зрения влияния национального менталитета.

Данное исследование основывается на классификации Ю.П. Сологуба, выделяющего в отношениях между разноязычными фразеологизмами межъязыковую синонимию, частичный контраст и полный контраст между фразеологизмами [14, с. 60].

Исследование фразеологизмов можно осуществить на сопоставлении фразеосемантических полей определённого концепта в сопоставляемых языках. Термин «фразеосемантическое поле», появившийся сравнительно недавно [7; 2], включает в себя совокупность фразеологических единиц, связанных по смыслу. Эти единицы обладают общим интегральным и инвариантным признаком, объединяющим фразеологизмы в определённую группу. Фразеосемантические поля, являясь подсистемами единой структурированной функциональной системы – концептуальной картины мира, определяются психологическими процессами, присущими мыслительной деятельности человека. В основе взаимодействия фразеосемантических полей лежит доминанта, сформированная вследствие динамичного функционирования концептуальной картины. Сопоставительное языкознание выявляет те особенности фразеосемантических полей, которые накладывает на них каждый язык в зависимости от своей системы и ментальности народа, его носителя.

Для структурно-типологического исследования фразеосемантических полей важную роль играет методика моделирования, предложенная А.Д. Райхштейном, которая «заключается в сведении оппозиций «макромодель – микромодель», «компонентный инвариант – ситуационно-сценарный инвариант» в единый интегративный формат описания избранного фразеосемантического поля» [12, с. 66]. На основе общей семантики выделяется фразеосемантическое поле и на основе ситуационно сценарных вариантов - макромоделей и микромоделей (или группы и подгруппы). Ввиду диффузности границ сохраняется возможность принадлежности ФЕ одновременно к разным макро – и микросистемам. Взаимодействия между

фразеосемантическим полем, макро-и микромоделями носит иерархический характер.

Современное социолингвистическое направление в изучении ФЕ выдвинуло на первый план необходимость комплексного анализа их этнокультурной специфики и универсальных межъязыковых отношений на основании культурологически релевантных признаков. Не случайно большинство отечественных и зарубежных исследований в области фразеологии ориентированно не на механическое выявление параллельных конструкций ФЕ в разных языках, а на раскрытие внутренних связей и взаимообусловленности изучаемых языковых явлений [11].

Отношения между конститuentами фразеосемантического поля характеризуются привативными, градуальными и эквиполентными оппозициями.

Привативная оппозиция – это противопоставление, в котором один из членов (маркированный или признаковый) характеризуется наличием определённого дифференциального признака, другой (немаркированный) – отсутствием его.

Градуальная оппозиция – это противопоставление членов ряда, характеризующихся разной степенью (градацией) одного и того же признака. Большинство ФЕ – синонимов вступают именно в градуальные оппозиции.

Эквиполентная оппозиция – это противопоставление по одному дополнительному признаку, в отличие от привативного противопоставления не основанная на отрицании в немаркированном члене признака, наличествующего в маркированном.

Выявление взаимоотношений эквиалентного характера между конститuentами фразеосемантического поля определённого концепта в сопоставляемых языках представляется оптимальным фактором соизмеримости фразеологизмов с одинаковой денотативной ситуацией. Сопоставительное изучение фразеосемантических полей даёт возможность

объяснить различия в осмыслении и переживании определённых ситуаций различными сценариями ментального поведения.

Список литературы:

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – Л.: Просвещение. 1979. – 205 с.

2. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, ориентированных на человека, в английском и русском языках). – Казань: изд-во Каз. ун-та. – 1984. – 123 с.

3. Гиатуллина З.З. Сравнительное исследование фразеологических единиц с компонентом – глаголом движения (на материале английского, русского и шведского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1968. – 23 с.

4. Добровольский Д.О. Основы структурно-типологического анализа фразеологии современных германских языков (на материале немецкого, английского и нидерландского языков): автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1990. – 31 с.

5. Долгополов Ю.А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии: на материале немецкого и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1973. – 43 с.

6. Зиньков А.Д. Сравнительное исследование адвербиальных фразеологических единиц в современных западногерманских языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1976. – 26 с.

7. Кириллова Н.Н. Типы полей во фразеологии и их роль в сопоставительном изучении языков // Современные проблемы романистики: функциональная система. – Калинин: изд-во Калининского гос. ун-та. – 1999. – Т. 1. – С. 137–140.

8. Кузьменко Е.Л. Основные аспекты характеристики личности при помощи английских фразеологических единиц // Основные аспекты

исследования и интенсивного изучения иноязычной личностно-ориентированной фразеосемантики: сб. науч. тр. / науч. ред. Е.Г. Чалкова. – М.: изд-во МГОУ, 2003. – С. 53–58.

9. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1972. – 272 с.

10. Куркова Л.С. Фразеологический фрагмент семантического поля «мышление» в современном немецком языке в сопоставлении с русским языком: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1980. – 25 с.

11. Морданова Д.М. Сопоставительный анализ фразеологических зоонимов в английском и турецком языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1999. – 25 с.

12. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М.: Высшая школа. 1980. – 143 с.

13. Свешникова Г.С. Типологический анализ фразеологических единиц с компонентами – прилагательными, обозначающими цвет (на материале немецкого, английского и шведского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1981. – 24 с.

14. Сологуб Ю.П. К вопросу о совпадении фразеологических оборотов в различных языках // Вопросы языкознания. – М., 1983. – № 2. – С. 106–114.

15. Солодухо Э.М. Вопросы сопоставительного изучения заимствований во фразеологии. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1977. – 168 с.

16. Телия В.Н. Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов - знаков – микротекстов // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: сб. ст. в честь Н.Д. Арутюновой. – М.: Ун-т языкознания, 2004. – С. 166–181.

17. Rohrig L. Lexikon der sprichwoertlichen Redesarten. – Freiburg: Herder, 1986. – 906 S.

3 Прагмалингвистический анализ языковых явлений

Прагматические особенности отражения обращенности внутренней прямой речи на материале немецких и русских художественных текстов

Леонова Наталья Михайловна

1 Оформление внутренней прямой речи в немецких и русских художественных текстах

Чужая речь воспроизводится в тексте в ходе вторичного речевого акта. В художественных текстах воспроизводится речевая информация, имевшая место ранее в виде прямой, несобственно-прямой, косвенной и пересказанной речи.

В лингвистике прямая речь немецкого и русского языков рассматривалась достаточно подробно [18; 7; 1; 17; 21; 6; 19; 16; 9; 12; 20; 15; 4; 2; 3; 5; 8; 13; 11; 23; 24; 27; 22; 25; 26; 28; 29; 30]. Сразу следует отметить, что в оформлении прямой речи в немецком и русском языках имеют место как общие, так и отличительные черты. В обоих сопоставляемых языках вводящие слова автора могут быть как в препозиции, интерпозиции, так и постпозиции.

Plötzlich erkannte ihn Fedja: es war Nikolaj selbst! [8].

Видя свое лицо в стекле паровозных фонарей, Захар Павлович говорил себе: «Удивительно, я скоро умру, а все тот же» [5].

“Amerika” sagte er vor sich hin. “Mein Pierre befreit Amerika» [7].

«За что же мне такая участь, – думала Лара, - что я все вижу и так о всем болею?» [3].

Wie können Menschen so leben, dachte er [8].

«Не ко мне», - решила Соня и притихла [5].

Внутренняя прямая речь в художественных текстах в сопоставляемых языках не встречается без вводящих слов. Это явление можно считать закономерным процессом, ибо вводящие слова показывают, что мы имеем дело с внутренней, а не с внешней прямой речью.

Можно считать отличительной чертой в оформлении внутренней прямой речи тот факт, что в немецких текстах внутренняя прямая речь часто оформляется без кавычек. Ей могут предшествовать вводящие слова, отделенные от содержательной части запятой или двоеточием.

Er würde ihnen keinen Widerstand entgegensetzen, er würde auf sie zutreten und ihnen sagen: Ich bin auch einer von denen, die ein besseres Russland schaffen wollten – nehmt mich mit! [8].

В русском языке внутренняя прямая речь оформляется как с кавычками, так и без кавычек, например:

«Закурить бы. Зараз пушу повод и достану кисет», - подумал он, снимая перчатку, шурша в кармане бумагой [6].

Если внутренняя прямая речь оформлена без кавычек, то ей может предшествовать тире:

Теперь Иван лежал в сладкой истоме и поглядывал то на лампочку под абажуром, льющую с потолка смягченный свет, то на луну, выходящую из-за черного бора, и беседовал сам с собою.

- Почему, собственно, я так взволновался из-за того, что Берлиоз попал под трамвай? – рассуждал поэт. – В конечном счете, ну его в болото! Кто я, в самом деле, кум ему или сват?.. [1].

Но чаще всего в русских художественных текстах внутренняя прямая речь оформляется кавычками.

3 Прагматика обращенности внутренней прямой речи немецкого и русского языков

Не затрагивая в нашей работе подробно такой вопрос, как семантика внутренней прямой речи [14], более детально проанализируем обращенность внутренней прямой речи в немецких и русских художественных текстах. Попутно в нашей работе мы выясним возможность зависимости семантики внутренней прямой речи от формы ее обращенности, адресованности.

Сопоставительный анализ примеров с внутренней прямой речью в немецких и русских художественных текстах показал, что обращенность внутренней прямой речи персонажа может быть представлен в виде:

- обращенности к самому себе;
- обращенности к другому персонажу;
- обращенности к Богу.

Коснемся более детально анализа случаев обращенности к самому себе.

В немецких и русских художественных текстах обращенность к самому себе может быть выражена лексическими и грамматическими средствами, а может быть и не обозначена лингвистически вообще. Чаще всего обращенность к самому себе в объективированном художественном повествовании не обозначена в рамках самой внутренней речи. На обращенность к самому себе часто указывает семантика вводящего глагола.

Такая речь может быть представлена четырьмя группами в обоих сопоставляемых языках:

1. Внутренняя речь – размышление персонажа.
2. Внутренняя речь – выражение эмоционального состояния адресанта.
3. Внутренняя речь – констатация чувственного восприятия предыдущей ситуации.
4. Внутренняя речь – разговор с самим собой, имеющий нейтральный характер.

Какова же прагматика выражения обращенности внутренней прямой речи, если адресант направляет речь на самого себя, не указывая и не называя себя в своей речи? Что же побуждает первичного адресанта поговорить с самим собой?

Как показывает сопоставительный анализ, в немецких и русских художественных текстах это чаще всего бывает размышление персонажа текста, на которое побуждает предшествующее событие текста.

Er dachte: Ein Fehler, ihn wissen zu lassen, wer ich bin [9].

«Счастливые будут Федотки, факт!» - думал Давыдов, обводя глазами бескрайнюю, нежно зеленевшую степь [6].

Схема 1

Ситуация текста \longrightarrow Размышление персонажа

В обоих сопоставляемых языках размышление, направленное на самого себя, маркируется только вводящими глаголами типа: «denken», «meinen» и другие в немецком языке, «думать», «передумать», «подумать» и т. п. - в русском языке.

Wenn er sich einen Rat erlauben dürfte, *meinte* er, immer sehr leise und verbindlich, dann möge Louis die Summe für das Trianon zwar bewilligen... [7].

За ним шли солдаты с ружьями. «Что им надо?» - *подумал* Гинц и прибавил шагу. [3]

Безусловно, перечисленные глаголы, маркирующие обращенность внутренней прямой речи к самому себе, являются этимологически родственными.

Так, русские глаголы «думать», «подумать», «передумать» происходят от слова «дума», что означает «мысль» (сравните: украинский: дума – «народная песня», «рассказ»; болгарский: дума – «слово»; словацкий: дума - «гордость»; латышский: duõta - «мысль», «мнение»; греческий: vüμόξ – «душа», «мысль», «дух»; древнеиндийский: dhūmās – «мысль»; готский: dōms - «суждение») и, конечно же, обладают этимологическим родством с

немецким глаголом «denken» - «думать», «мыслить», который является германским словом (сравните: английский: think - «думать»; древневерхненемецкий: denken, готский: pagkjan, шведский: tänka – «думать»). Оба глагола восходят к индоевропейскому корню “dheg - (teng)”, что означает «воспринимать», «думать» (сравните: старолатинский: tongere – «знать»).

Сходство значения просматривается и у немецкого глагола «meinen» (полагать, думать), который является синонимом глаголу «denken». Семантика самих глаголов подсказывает, что внутреннее размышление адресант направляет на самого себя. Сходство значений при обозначении процесса появления мысли по поводу предшествующих событий можно наблюдать во внутренней прямой речи, вводимой конструкциями:

в немецком языке – in Gedanken kommen;

в русском языке – мысли одолевают, настигла мысль, опалила мысль и т.

п.

Er hätte sich selbst nicht die Frage beantworten können, auf die sie nicht einmal *Gedanken kam*: Warum ihn ihre Ankunft bedrückte [9].

«А что если бросить все и уйти?» - эта *мысль* все чаще и чаще *приходила в голову* Алеше [4].

Русское слово «мысль» означает то, что явилось в результате размышлений; идею, способность человека рассуждать; то, что заполняет сознание; думу, убеждение, взгляды (сравните: украинский: мїсль; древнерусский, старославянский: мысль; болгарский: мїсьл; литовский: maudžiù – «тосковать по», «страстно желать»; готский: gamaudjan – «напомянуть») и имеет сходство в значении с немецким словом «der Gedanke», являющим производным от глагола «denken». Слово «der Gedanke» сохранило более древний вариант гласного основы (сравните: верхненемецкий: dāht), что имеет место в немецком языке и в других сложных словах, таких как: Andacht, Bedacht, Verdacht.

Но в русском языке, как показывают примеры, в художественных текстах от третьего лица можно встретить обороты, показывающие разнообразие порождения мысли типа: «мысль опалила»; «мысли понеслись»; «мысли мучили» и др., которые являются важным стилистическим приемом, подчеркивающим обращенность размышления именно к самому размышляющему.

«А ну как вернется? Что тогда?» - *опалила мысль* [6].

«Парню и без того плохо, а тут еще я в эдакой страхиле... Да он и не узнает меня в ней. Может, потому и не отозвался... Может ... - *Мысль работала* лихорадочно. – А если с перепугу... Если ...» [4].

Сходство в маркировании обращенности размышления к самому себе в немецких и русских художественных текстах 20 века отмечается также, если внутреннюю прямую речь вводят глаголы понимания типа: *verstehen*, *понять* и т. п., например:

Warum er schnell schluckte, was er hatte hinzufügen wollen, *verstand* er nicht [9].

«Повернул назад», - *понял* Андрей и пошел навстречу [4].

Русский глагол «понять» этимологически восходит к глаголу «взять» и означает «достигнуть понимания кого-либо или чего-либо». Глагол «взять» (украинский: *взя́ти*; древнерусский, старославянский: *въз ти*; чешский: *vzíti*; словацкий: *vziať*; польский: *wziąć*; литовский: *imù, imti* - «брат») обладает значением «воспринять и осознать информацию».

Немецкий глагол «*verstehen*» (понимать) восходит к германскому глаголу «*stehen*» (сравните: английский: *stand*; древневерхненемецкий: *stān, stēn*; нидерландский: *staan*; шведский: *stå*), относится, как и родственные ему слова из индоевропейских языков, к корню «*st[h]ä*», имевшему значение «стоять», «ставить» (латинский: *stare* – «стоять», «ставить»; греческий: *histánai* – «оставить»; литовский: *stóti* - «останавливаться»; русский: «стоять»).

Следовательно, в русском глаголе «понимать» и немецком «verstehen» также имеет место сходство семантики направления размышления на самого размышляющего, который осознает предшествующую ситуацию текста. Однако в немецком языке в современных художественных текстах от третьего лица процесс обращенности собственных размышлений на самого себя показывает семантика и других глаголов, также относящихся к глаголам размышления, типа: «glauben», «begreifen», «erkennen», «scheinen» и т. п.

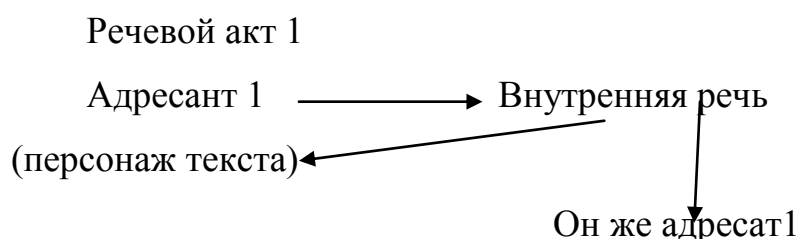
Fedja *hatte begreifen*: nachdem die Stunde der Mörder vorüber war, brach die der Spitzel und Denunzianten an [8].

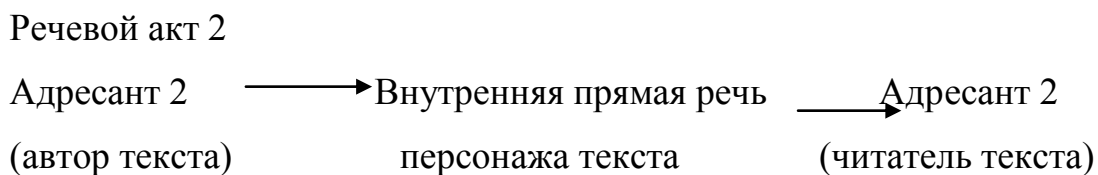
Er, so *glaubte* er, hatte das Schicksal Rußlands in Händen gehalten – und hatte versagt! Und wenn die meisten seiner Gefährten unter der Einsamkeit litten, so empfand er sie als Gnade und Glück, denn er fürchtete sich, ihnen in die Augen sehen und in ihren Blicken den stummen Vorwurf lesen zu müssen [8].

И в русском, и в немецком языках размышления персонажа текста составляют самую большую группу внутренней прямой речи, направленной на самого адресанта без языкового воплощения обращенности в рамках речи (в немецком языке – 75,7%, в русском языке – 94% от общего числа примеров с внутренней прямой речью, где обращенность выражена с помощью семантики вводящего глагола). Однако в русском языке в художественных текстах от третьего лица можно отметить разнообразие порождения мысли.

С точки зрения прагмалингвистики механизм воспроизведения обращенности внутренней прямой речи, представляющей собой размышление персонажа текста, направленное на самого себя, можно представить следующим образом:

Схема 2

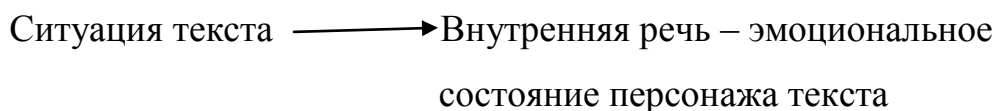




Как в русском языке, так и в немецком языке мы не наблюдаем прямой зависимости между «речевым актом 1» и «речевым актом 2». Адресант 1 и адресант 2 – это разные лица, поэтому можно предположить гипотетичность существования данного вида внутренней речи.

Основную часть семантической разновидности внутренней прямой речи, направленной на самого адресанта, без репрезентации обращенности наряду с размышлениями представляет выражение в речи эмоционального состояния адресанта (в немецком языке – 10,8%, в русском языке – 2,3% от общего числа примеров с внутренней прямой речью, где обращенность выражена с помощью семантики вводящего глагола).

Схема 3



Fedja antwortete nicht: vielleicht war der Mann ein Provokateur. Und wenn Fedja auch begriff, warum nichts geschah, *war er doch nicht beunruhigt*: Trubezkoj, der Leiter des Aufstandes, war schließlich ein erfahrener Militär – ihm würde schon klar sein, was zu geschehen hatte [8].

Он с усмешкой посматривал на баб, но в душе *испытывал* некоторую *тревогу*: уж больно суровы на вид были казаки, толпившиеся позади, за белым ромашковым полем сплошных бабьих платков [6].

Какие это могут быть эмоции?

В обоих сопоставляемых языках это в основном отрицательные эмоции.

Как в русском, так и в немецком языке это могут быть отрицательные эмоции беспокойства, выраженные в речи за счет вводящих глаголов и глагольных конструкций типа: «beunruhigt sein» в немецком языке, в русском – «беспокоить», «испытывать тревогу».

Глагол «beunruhigen» восходит к корню «Ruhe-». Это старогерманское существительное (сравните: древневерхненемецкий: ruowa; средненидерландский: roe; староанглийский: rōw; шведский: ro), восходит к индоевропейскому корню «[er]» - «успокаивать» (сравните: греческий: ἐρεῖε – «тишина», «покой»).

Русский глагол «беспокоить» восходит к существительному «покой» (состояние тишины, бездействия и бездеятельности, отсутствие внешних раздражителей, пребывание в условиях душевного равновесия). Древнерусский «покой» означает «отдых», «кончину», отсюда «покойник» восходит к индоевропейскому корню «k ei()-» (сравните: латинский: quies – «покой»; готский: hveila – «время»; древневерхненемецкий: hwīla, нововверхненемецкий: Weile – «время»; древнеиндийский: cirāh – «долгий»; чешский: kojiti – «успокаивать»).

Хотя по своей форме «Ruhe» и «покой» – это разные слова, но они обладают синонимичным значением, что позволяет констатацию сходства данной семантической разновидности внутренней речи.

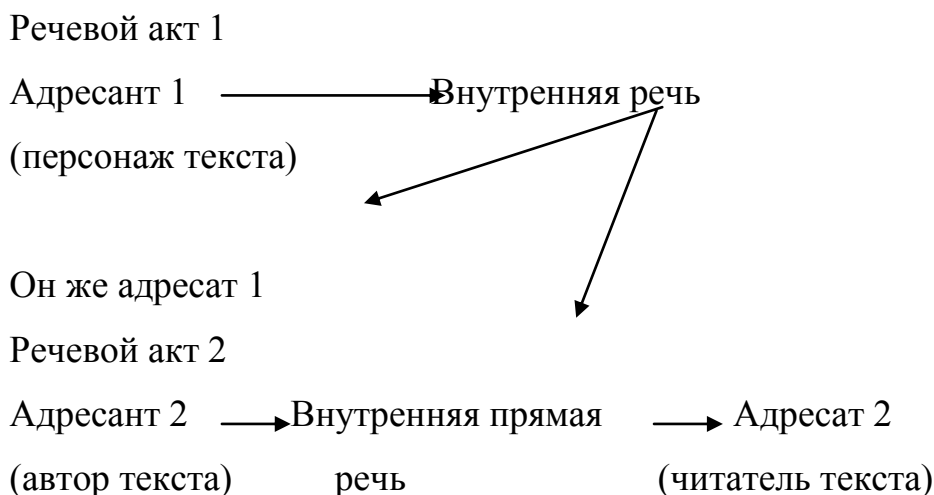
В русском языке слово «тревога» также обозначает состояние беспокойства, смятения, озабоченности по поводу чего-либо. Данное слово очень трудное в этимологическом плане, но возможно по корню восхождение к индоевропейскому корню «ter-», что означает «длиться», «продолжаться». Существует и другое мнение о том, что согласно фонетическим данным это слово восходит к индоевропейскому корню «tri-» (три) и первоначально слово могло значить трижды повторенный сигнал опасности.

Однако в немецком языке во внутренней прямой речи, обращенной к самому себе, адресант может выражать чувство страха, вводимое конструкцией «erschrocken sein».

Fedja war überrascht und *erschrocken*: War dies denn noch nicht festgelegt? Oder wollte der Stabskapitän nur noch einmal bestätigt, was schon beschlossen war? Alle Augen richteten sich auf Trubezkoi [8].

С прагмалингвистической точки зрения данный вид внутренней речи схематично можно изобразить следующим образом:

Схема 4



Как и в предыдущем случае, между «речевым актом 1» и «речевым актом 2» нет зависимости, что подчеркивает гипотетичный характер данного вида внутренней речи.

Кроме отрицательных эмоций в сопоставляемых языках имплицитная форма выражения обращенности к самому себе может проявляться как отражение положительных эмоций адресанта. Но в сопоставляемых языках положительные эмоции представлены по-разному.

В немецком языке это в основном выражение удовлетворения, маркируемые глагольным сочетанием «zufrieden sein».

Nikolai konnte *zufrieden sein*: der Rebellion war der Kopf abgeschlagen, die Kartätschen hatten eine lähmende Wirkung auf alle, die nur in einem Winkel

ihres Herzens an Reformen, gar an neuen Aufruhr denken möchten [8].

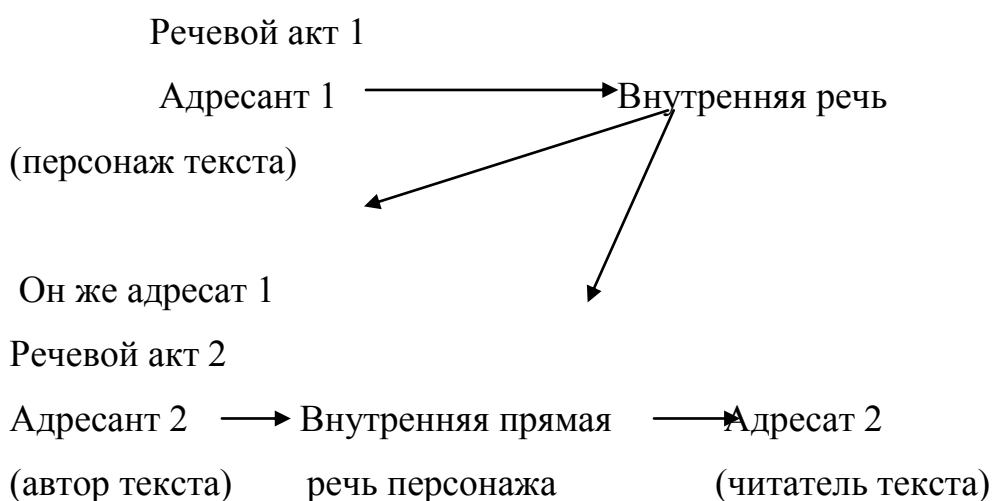
В русском языке в виде положительных эмоций во внутренней прямой речи, направленной на самого себя, выражается чувство радости адресанта. Оно маркируется глаголами ввода типа: «ликовать», например:

«Андрей Иванович орудует!» - *ликовал* Никодим [4].

Сопоставляя семантику самой внутренней прямой речи, направленной на самого себя, в немецком и в русском языках, можно отметить бóльшую степень экспрессивности в русском языке, что, на наш взгляд, связано с национальной особенностью русского менталитета, с традицией, особенно во внутренней речи, давать волю своим собственным чувствам, обращая их к самому себе.

Прагматически механизм воспроизведения обращенности данной семантической разновидности внутренней прямой речи можно представить в виде такой схемы:

Схема 5



В сопоставляемых языках в одинаковой мере не существует прямой коммуникативной связи между «речевым актом 1» и «речевым актом 2». Участники общения в обоих актах – разные лица, что, несомненно, ставит вопрос об истинности, реальности происхождения исходного речевого акта. Скорее всего, внутренняя речь персонажа может быть художественным

вымыслом автора текста, который вправе и воспроизвести данную внутреннюю речь в художественном произведении от третьего лица.

Самую малую группу (в немецком языке – 5,4%, в русском языке – 2,2% от общего числа примеров с внутренней прямой речью, где обращенность представлена с помощью семантики вводящего глагола) составляют случаи такой семантической разновидности внутренней прямой речи, направленной на самого адресанта, где обращенность выражена семантикой вводящих глаголов, как внутренняя прямая речь – чувственное восприятие.

И в русском, и в немецком языке она маркируется глаголами и словосочетаниями типа: «spüren» (чувствовать физически), «Gefühl haben» (иметь чувство), «почувствовать» и другие.

Pestel erlebte noch einmal jene stürmische Herbstnacht, sah noch einmal den finsternen Nikolai vor sich. Und wieder *hatte* er *das* untrügliche *Gefühl*: Dieser ist der Feind! Er wird zupacken, wenn wir ihm nicht zuvorkommen [8].

...он *почувствовал*: сотня была подобна лавине, свергнувшейся с кручи в пропасть [4].

В этом случае предшествующая ситуация текста влияет на персонаж, вызывая у него чувства.

Схема 6

Ситуация текста —————> Внутренняя речь – выражение
изменения внутреннего состояния

Немецкий глагол «spüren» восходит к древнегерманскому существительному «die Spur» (древневерхненемецкий: spor; нидерландский: spoor; английский: spor; шведский: spår в значении «шаг», «отпечаток ноги»). Первоначально глагол имел значение «искать след», «следовать за кем-либо», с 13 века появилась семантика «воспринимать», а с 18 века – значение «чувствовать». Существительное «das Gefühl» восходит к западногерманскому глаголу «fühlen» (древневерхненемецкий: fuolen,

нидерландский: *voelen*, английский: *to feel*). Его основное значение является «ощутить». Вначале глагол «*fühlen*» обозначал «все телесные восприятия», и лишь позже, с 18 века «*fühlen*» используется в значении – «душевное восприятие». Существительное «*das Gefühl*» имеет значение «осмысление информации за счет прикосновения» (*Tastsinn*), «душевное настроение» (*seelische Stimmung*).

Русский глагол «почувствовать» происходит из существительного «чувство», что означает, с одной стороны, способность живого существа воспринимать внешние впечатления, испытывать что-либо, ощущать, а с другой стороны, означает психофизическое состояние человека (сравните: белорусский: чу́ство, чу́ствоватьи; словенский: čustvo, čustvovati; болгарский: чу́вам – «слышу», «берегу»; сербохорватский: чу́вати – «беречь», «сохранять»).

Следовательно, этимологически «*spüren*», «*fühlen*», «почувствовать» не являются родственными словами, но по смыслу они обладают сходством в обозначении способности человека воспринимать предшествующую информацию из окружающей действительности и выразить ее в виде внутренней прямой речи, направленной на самого себя.

Но в русском языке, в отличие от немецкого, чувственное восприятие адресанта ситуации текста может выражаться с помощью других маркеров, то есть в виде глагола «ахнуть», словосочетания «воскликнуть мысленно» и т. п.

«Ну, вот это да!» - *ахнул* Щукарь, схватившись за голову [6, т. 6, с. 242].

Маркирующий удивление глагол «ахнуть» восходит к глаголу «ахать», что означает: «выражать чувства, восклицая: «Ах!»». Сам глагол «ахнуть» имеет в русском языке и два других значения: сильно ударить; произвести какое-либо действие резко с шумом, внезапно. Оба эти значения являются просторечными. Междометие «ах», лежащее в основе глагола «ахнуть», выражает восклицание при удивлении, восхищении, радости, сожалении, испуга. Имеет родственные значения, как в других славянских языках, так и в

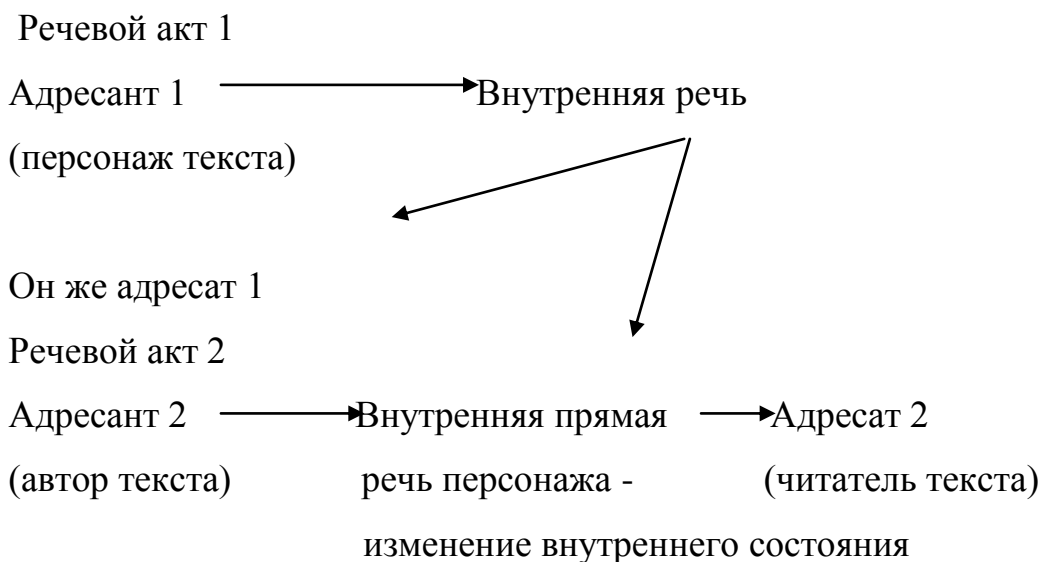
индоевропейских (сравните: украинский: ах, áхати, áхнути; белорусский: ах, áхкаць, áхнуць; болгарский: ах, áхам, áхком; сербохорватский: äх: à: ää; чешский: ach (:ah), achati: achkati; польский: ach; древневерхненемецкий: ah; латинский: āh (:ā, aha).

Русский глагол «восклицать» означает «произносить что-нибудь громко, с чувством и выразительно». Данный глагол происходит от глагола «кликать» и родственен кроме славянских языков литовскому «klikti, klinkù» – «взвизгнуть», «вскрикнуть», латышскому «kliek» – «громко кричать», средненижненемецкому «lí(h)en» – «говорить», «сообщать».

Следовательно, все перечисленные глаголы выражают изумление, удивление адресанта по поводу предшествующей ситуации текста. Данные глаголы выражают изменение состояния адресанта, которое выражается в виде внутренней прямой речи, обращенной на самого себя. Как мы видим, в русском языке, в отличие от немецкого, имеет место выражение восприятия предшествующей информации текста в виде удивления, которое в рамках внутренней прямой речи обязательно выражается в проговаривании для самого себя.

В прагмалингвистическом плане и в немецком, и в русском языке такая внутренняя речь может воспроизводиться в тексте по следующей схеме:

Схема 7



Сравнив с предыдущей схемой выражения эмоционального состояния персонажа в рамках внутренней прямой речи, направленной на самого себя, можно отметить сходство механизма воспроизведения данной внутренней речи в тексте. Различие наблюдается лишь в семантике этой речи. Как и в предыдущем случае можно предположить гипотетичный характер прохождения речевого акта, который воспроизводится в объективированном повествовании автором, так как автор не является участником «речевого акта 1», что свидетельствует о присутствии в художественном тексте вымышленной стороны при создании самого повествования.

Внутреннюю прямую речь, направленную на самого размышляющего персонажа, в немецких и русских художественных текстах могут репрезентировать семантикой глаголы речи. Но сразу следует отметить, что такие случаи в русских текстах встречаются значительно чаще, чем в немецких текстах.

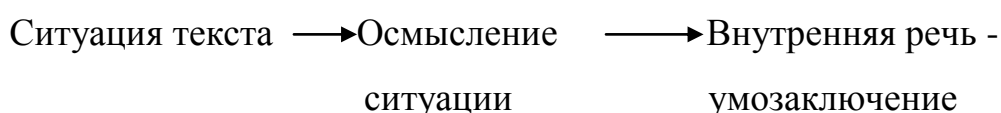
В обоих сопоставляемых языках это может быть внутренняя речь в виде «разговора с самим собой». По своему семантическому характеру это речь - результат внутреннего осознания предшествующих событий. Такая разновидность внутренней речи может маркироваться глаголами умозаключения типа: «bemerken», «определить» и т. п.

«Aus der Ukraine also», *bemerkte* der fette Wirt und wiederholte diese Worte mehrmals mit bedenklicher Miene, als sei er der Polizeimeister und der Gast ein wenig vertrauenswürdiges Subjekt [8, S. 10].

«Девичьи, глупые глаза», - *определил* Самгин, слушая гибкий басок Долганова [2, с. 161].

Схематично данная внутренняя речь является результатом осмысления предшествующей ситуации текста:

Схема 8



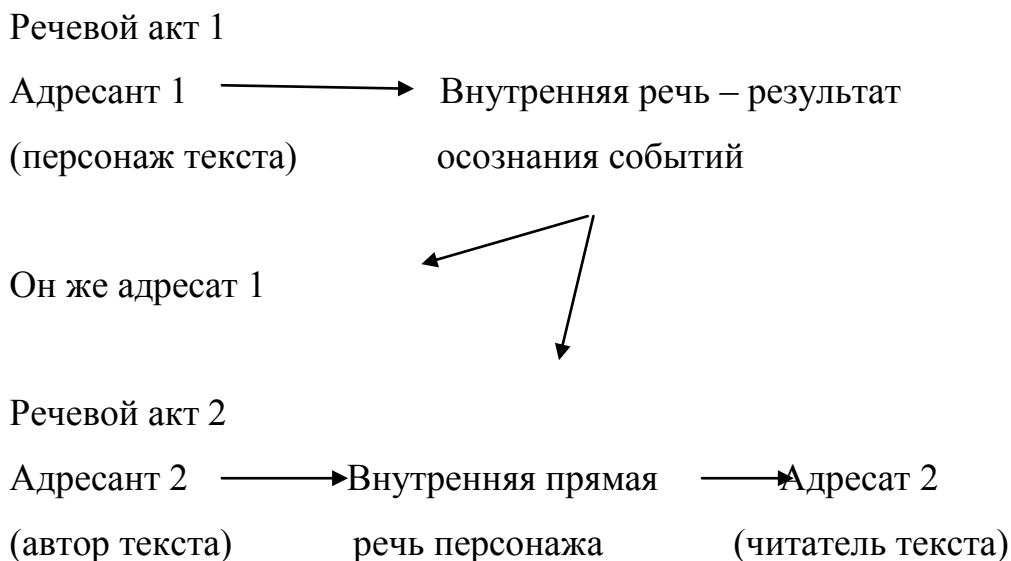
Как показывает схема, между предшествующей ситуацией текста и внутренней речью персонажа имеет место мыслительный процесс, не представленный речью в виде осознания предшествующих событий. Внутренняя прямая речь представляет собой конечный результат предшествующих умозаключений.

Немецкий глагол «bemerken» (замечать) происходит из глагола «merken», который является германским глаголом (сравните: древневерхненемецкий: merchen, нидерландский: merken, шведский: märka). Данный глагол происходит от существительного «marka», что означало «знак», то есть «с помощью знака предусмотреть что-либо, обозначить что-либо». Начальное значение глагола «bemerken» было «наблюдать, проверять, характеризовать». Позже возникло значение «воспринимать, высказывать».

Русский глагол «определить» означает «с точностью выяснить, установить», в нашем случае – «раскрыть словами содержание чего-нибудь». Глагол «определить» имеет и другие значения: «установить, назначить»; «обусловить»; «устроить на какую-нибудь должность или в какое-нибудь заведение». Вероятнее всего, «определить» восходит к глаголу «делить», который родственен литовскому «dailaũ» – «делить», готскому «dailjan», древневерхненемецкому «teilen» – «делить».

По своему этимологическому значению глаголы «bemerken» и «определить» не имеют сходства, но в семантическом плане сходство просматривается. Глаголы «bemerken» и «определить» обозначают «что-либо выяснить, очертить и выразить словесно, сделав понятным как для самого себя, так и для других».

В прагмалингвистическом плане эта внутренняя прямая речь также направляется персонажем текста на самого себя в ходе исходного речевого акта:



По сравнению с предыдущей схемой прагматического воспроизведения данной разновидности внутренней речи, мы также отмечаем гипотетичность самого факта осуществления исходного речевого акта, так как не существует между «речевым актом 1» и «речевым актом 2» прагматической связи, представленной языковыми средствами. Отличие от предшествующих схем состоит исключительно в семантическом характере воспроизводящей внутренней прямой речи.

В русском языке, в отличие от немецкого, внутренняя прямая речь, направленная на самого говорящего, может вводиться глаголами типа: «шептать», «прошептать», которые указывают на то, что мы имеем дело с внутренней речью – проговариванием вслух.

«На выручку! Милые, какие же они милые!» - *зашептала* Груня. [4, с. 741].

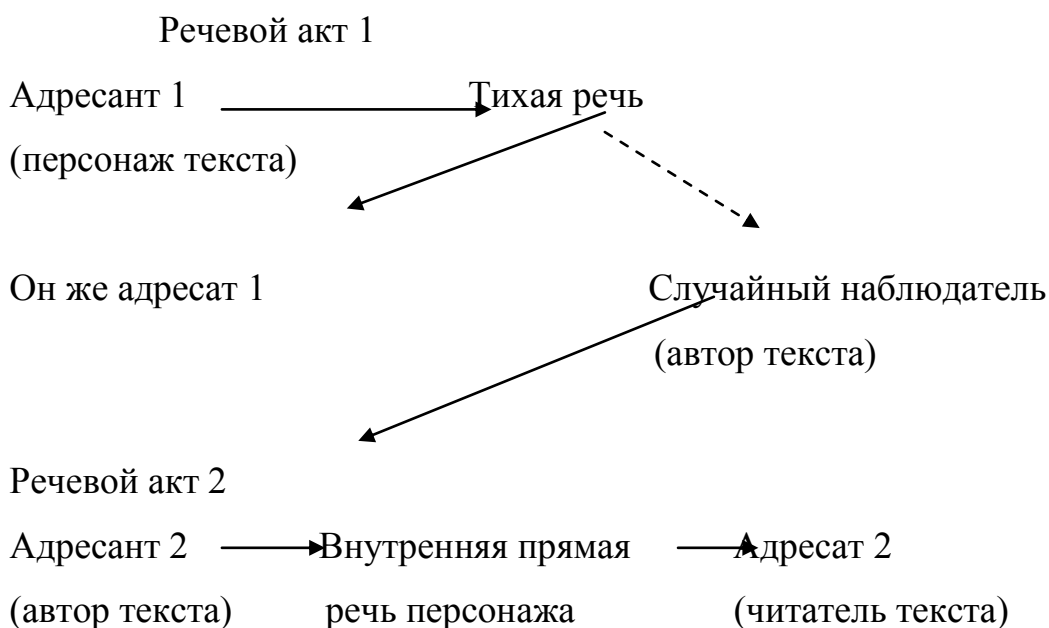
В этом случае предыдущая ситуация текста побуждает персонаж текста к размышлениям в виде разговора с самим собой вполголоса. Схематично сказанное можно представить так:

Ситуация текста → Разговор персонажа с самим собой
вполголоса

Какова семантика такой внутренней прямой речи?

Русские глаголы «шептать», «прошептать» образованы от существительного «шепот», то есть это «разговор, речь, слышимые лишь на самом близком расстоянии». По своей этимологии «шепот» является славянским словом (сравните: украинский: шéпіт, шептáти, шепотáти; белорусский: шэпт, шаптáць; болгарский: шéпот, шептя – «шепчу»; сербохорватский: шáпáт, шáптати; словенский: šepet, šepetati; чешский šepot, šepetati; словацкий: šepot, šepat’; древнерусский и старославянский: шьпъть – «шепот», «наговор», позже (с 15 века) - «насмешка»).

Как показывает семантика, мы имеем дело с тихой речью для себя, которая, однако, не исключает возможность быть услышанной кем-либо еще, в нашем случае, возможность быть услышанной автором текста. Тогда прагматика воспроизведения такой речи в тексте может быть представлена в виде такой схемы:



Пунктирной линией на схеме обозначается возможность присутствия автора текста в качестве случайного наблюдателя прохождения исходного речевого акта. «Подслушав» тихий разговор персонажа с самим собой, автор воспроизводит его в тексте, что подчеркивает вероятность прохождения исходного речевого акта в действительности.

Этот случай поднимает интересную проблему присутствия наблюдателя при прохождении речевого акта, когда речь обращена не к наблюдателю, а к какому-либо другому лицу. Обозначенная проблематика рассматривается в работах Е.В. Падучевой [11], но эта проблема не решалась до сих пор в рамках сопоставления нескольких языков, однако в нашем исследовании, ограниченном определенными рамками объема, данный вопрос будет затронут лишь частично, так как в центре нашего внимания остается репрезентация обращенности внутренней прямой речи на материале сопоставления немецкого и русского языков.

Сопоставляя немецкие и русские художественные тексты, где внутренняя речь персонажа оформлена прямой речью и ее обращенность к самому размышляющему не находит никакого языкового выражения, можно отметить, что для обоих языков характерно преобладание такой семантической разновидности речи, как размышление (в немецком языке – 75,7%, в русском – 94% от общего числа примеров с внутренней прямой речью). Рассматривая далее по убывающей, можно отметить для сопоставляемых языков общую тенденцию в том, что такого плана внутренняя речь как в немецком, так и в русском языке может быть представлена описанием эмоционального состояния персонажа, в основном эмоциями отрицательного характера (в немецком языке – 10,8%, в русском языке – 2,3% от общего числа примеров с внутренней прямой речью). Но состав отрицательных эмоций в сопоставляемых языках различен. Если в немецком языке это может быть эмоциональное состояние беспокойства, страха, то в русском языке – состояние страдания и грусти. Незначительную часть в сопоставляемых языках составляет внутренняя прямая речь –

разговор с самим собой, маркируемая глаголами речи (в немецком языке – 8,2%, в русском языке – 2% от общего числа примеров с внутренней прямой речью). В русском языке, в отличие от немецкого языка, эта речь может произноситься вполголоса, она маркируется глаголами семантики «шептать», что создает возможность присутствия другого лица, воспринимающего речь, которая к нему и не обращена. И самую малую группу в обоих сопоставляемых языках составляет разновидность внутренней прямой речи в виде показателя чувственного восприятия предшествующих событий текста (в немецком языке – 5,4%, в русском языке – 2,2% от общего числа примеров с внутренней прямой речью). Но в русском языке состав такой речи может быть более разнообразен, чем в немецком языке. Такая речь может выражать конкретику восприятия событий.

Внутренняя прямая речь может быть обращена к самому первичному адресанту, что маркируется грамматическими средствами, а именно возвратным местоимением в немецком языке «sich», в русском языке как возвратной частицей «ся» у глаголов, вводящих внутреннюю прямую речь, так и возвратным местоимением «себе», «себя».

Рассмотрим возможности семантических разновидностей данной внутренней речи в сопоставляемых языках более детально.

Как в немецком языке, так и в русском языке такая обращенность может иметь место во внутренней речи, которая представляет разговор размышляющего человека с самим собой (в немецком языке – 36%, в русском языке – 15% от общего числа примеров с внутренней прямой речью, где обращенность выражена грамматически).

В обоих сопоставляемых языках этот разговор происходит только в уме адресанта. В основном это могут быть вопросы, которые размышляющий ставит самому себе. Данные вопросы вызваны предстоящими событиями текста.

Ситуация текста → Вопросы персонажа к самому себе

Такая разновидность внутренней речи может маркироваться в немецком языке глаголами и глагольными конструкциями типа: «*sich fragen*», «*sich die Frage stellen*», а в русском языке – «спрашивать себя» и т. п.

Mischa starrte dabei auf das glückstrahlende Gesicht des Jüngeren, als müsse er es sich für alle Zeiten einprägen. Er *stellte sich die Frage*: Ob wir uns überhaupt je wiedersehen werden? Die Vorstellung, den Kleinen zu verlieren, der für ihn Freund und Bruder und Kind in einem war... schien unerträglich [8, S. 146].

Но он молчал, обняв ее талию, крепко прижавшись к ее груди, и, уже ощущая смутную тревогу, *спрашивал себя*: «Неужели это – серьезно?» [2, с. 413].

Немецкий глагол «fragen» происходит из существительного «die Frage» (вопрос). Данный глагол родственен германским глаголам: готский: *fraihnan* – «спрашивать»; староанглийский: *fregna* – «спрашивать, узнавать» и восходит к индоевропейскому корню «p[e]rek-» – «спрашивать, просить», родственен древнеиндийскому «*prásná-h*» – «вопрос, сообщение»; латинскому «*precari*» – «просить».

Русский глагол «спрашивать» происходит из глагола «просить» (сравните: древнерусский: *просити*; болгарский: *прося*; сербохорватский: *прóсити* – «клянчить», «сватать»; словенский: *prošiti* – «просить»; чешский: *prošiti*; словацкий: *prošit'*; польский: *prosić*; верхнелужский: *prosyć*), родственен литовскому «*prašyti*» – «требовать»; древнеиндийскому «*prasnās*» – «вопрос»; латинскому «*precari*» – «просить»; древневерхненемецкому «*frâga*» – «вопрос».

Следовательно, немецкий глагол «fragen» и русский «спрашивать» являются родственными глаголами. Отсюда и понятно наличие такой

семантической разновидности внутренней прямой речи, обращенной к самому первичному адресанту.

Данную же разновидность внутренней речи, а именно обращенной к первичному адресанту, представленной грамматически возвратными местоимениями или частицами, могут представлять и высказывания, направленные на самого размышляющего.

Схема 13

Ситуация текста —> Высказывание персонажа текста для
самого себя

Такая внутренняя речь вводится в немецком языке нейтральными глаголами говорения типа: «*sich sagen*», «*sich hinsagen*», в русском языке: «говорить себе», «твердить себе», «беседовать с собой» и т. п.

Doch dieses Willkommen nahm er ‚Neffe, nicht krumm, er *sagte sich*, auch mir wird sich eine Gelegenheit bieten [9, S. 216].

Созерцая ежедневно поля, звезды, огромный текущий воздух, он *говорил себе*: на всех хватит! [5, с. 44].

Немецкий глагол «*sagen*» и русский глагол «говорить» являются синонимами, хотя происходят из разных индоевропейских корней.

Русский глагол «твердить себе» означает, во-первых, «постоянно говорить одно и то же», во-вторых, «повторять какие-либо слова с целью заучить, запомнить». В нашем случае это первое значение. В этимологическом плане глагол «твердить» происходит из прилагательного «твердый» (сравните: украинский: тверди́й; белорусский: цвёрды – «жесткий»; сербохорватский: тврди – «твердый»; словенский: trdnjava – «твердыня»; чешский: tvrdý – «жесткий»; словацкий: tvrdy – «твердый»; древнерусский: твѣрдъ), индоевропейской базой является «*tuer*», что означает «хватать, охватывать» (сравните: литовский: tvėrti – «огораживать, делать

перевязку, прикреплять»; латышский: tvert – «хватать»; греческий: δε ρά - «веревка», «цепь»).

«Беседовать с собой» означает «вести беседу, разговор, обмен мнениями». Глагол «беседовать» образован от существительного «беседа» (украинский: б́есіда – «беседа», бесідка – «беседка»; белорусский: гу́тарка – «беседа», бяседа – «пирушка»; болгарский: бесѐда; сербохорватский: бѐседа – «слово, речь», рáзговѐр – «беседа»; чешский: beseda – «беседа, клуб, особый танец»; польский: biesiada – «пир»; древнерусский: бес да – «разговор, речь, наречие»).

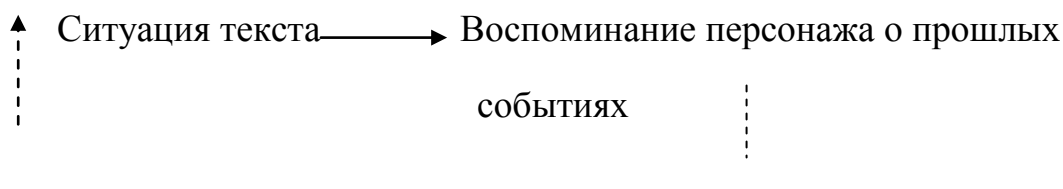
Следовательно, русские глаголы «говорить», «твердить», «беседовать» имеют синонимичное значение, как и немецкие глаголы «sagen», «hinsagen» («говорить от себя»). Данные глаголы обозначают процесс нейтрального разговора, в нашем случае, с самим собой не вслух.

Аналогичной семантикой в русском языке обладает напоминание самому о событиях, имевших место ранее.

«Мне - тридцать лет, - *напомнил себе* Клим. – Я – не юноша, который не знает, как жить...» [2, с. 403].

Русский глагол «напомнить себе» означает «заставить себя вспомнить о чем-либо».

Схема 14



Обозначенная на схеме пунктирной стрелка показывает, что события, о которых напоминает себе первичный адресант, имели место в повествовании до предшествующей ситуации в тексте.

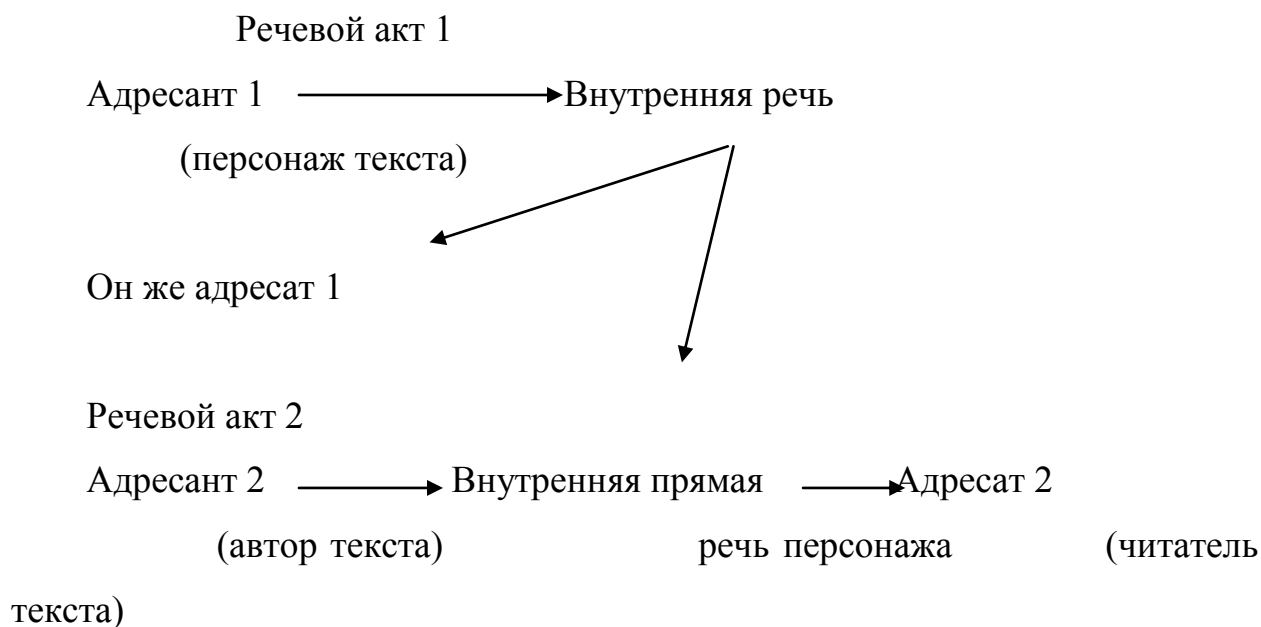
Глагол «напомнить» происходит из глагола «помнить», который в свою очередь образован от существительного «память» (украинский: пám'ять;

белорусский: пáмяць; древнерусский: память; старославянский: пам ть; сербохорватский: äмпêт; словенский: pámet – «разум, рассудок»; чешский: paměť) и родственен литовскому «atmintis» – «память»; древнеиндийскому «matís» – «мысль, намерение, мнение»; авестскому «maiti» – «мысль, мнение»; латинскому «mens, mentis» – «ум, мышление, разум»; готскому «gamunds»; древневерхненемецкому «gimunt» – «память», происходит из индоевропейского корня «mntis-».

Отсюда данный глагол проявляет непосредственную связь по своей семантике с глаголами мышления, но присутствие возвратного местоимения «себе» обозначает именно «речь, направленную на самого первичного адресанта».

В прагмалингвистическом плане обращенность внутренней прямой речи типа вопроса самому себе, высказывания для самого себя, напоминание для самого себя может иметь место в сопоставляемых языках такую схему воспроизведения в тексте:

Схема 15



В связи с тем, что внутренняя речь вслух не проговаривалась, в художественных текстах в немецком и русском языках отмечается момент

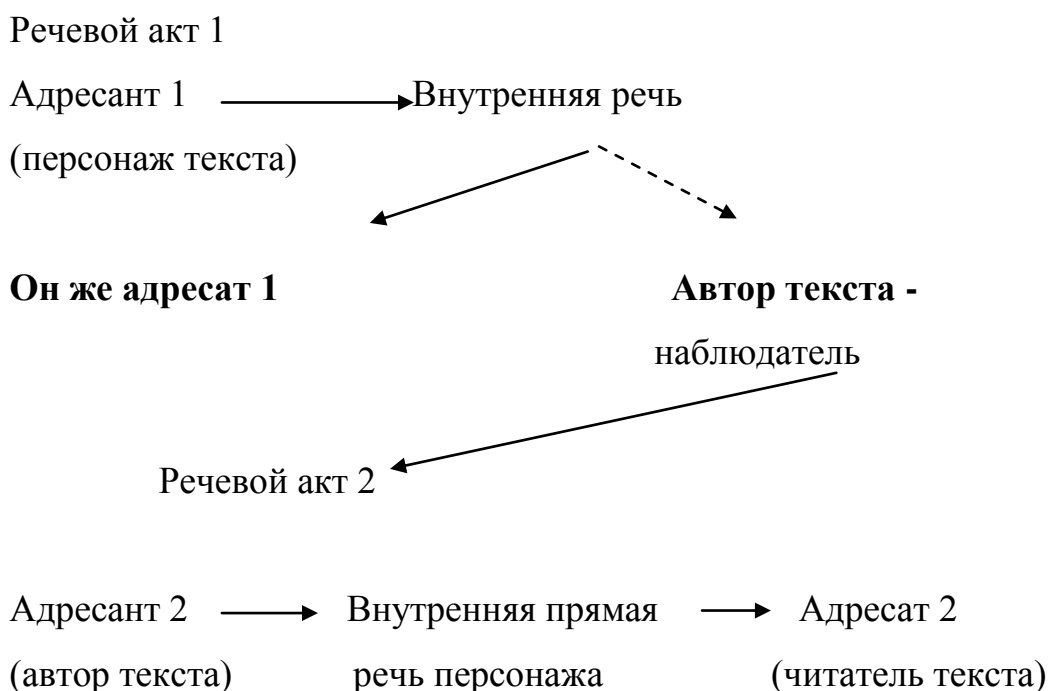
гипотетичности реального воспроизведения исходного речевого акта в действительности. Автор объективированного повествования, пользуясь художественным вымыслом, воспроизводит в тексте возможный разговор персонажа с самим собой, не произнесенный вслух.

В отличие от немецкого языка, в русском языке были зафиксированы примеры, когда в художественных текстах от третьего лица отмечается направленность внутренней речи персонажа на самого себя в то время, как он разговаривает с самим собой вполголоса. Такая речь маркируется глаголами типа: «шепнуть себе».

«Все? – беззвучно *шепнул себе* Пилат, - все. Имя!» [1, с. 413].

О семантике глагола «шепнуть» было сказано выше, поэтому целесообразно более детально рассмотреть прагматику воспроизведения такой речи в тексте.

Схема 16



Как показывает схема, такой внутренний разговор, направленный на самого себя и подчеркнутый в тексте употреблением возвратного местоимения «себе», как и в случае с внутренней речью, вводимой глаголами

«прошептать», был услышан и автором повествования, который воспроизводит его в тексте для читателя. Данное обстоятельство дает основание предположить реальность существования исходного речевого акта.

Использование возвратной частицы «ся», возвратного местоимения «себе», «себя», которое подчеркивает дополнительно направленность внутренней речи на самого размышляющего персонажа, имеет место исключительно в русских художественных текстах. В русском языке такая речь может представлять не только размышление персонажа, но и передавать его эмоциональное состояние, моменты чувственного восприятия происходящего в рамках внутренней речи. Аналогичные случаи при оформлении внутренней речи в виде прямой в немецких текстах не встретились.

Какова семантика и прагматика воспроизведения такого вида внутренней прямой речи в русских художественных текстах?

Прежде всего, это размышления персонажа, оформленные прямой речью и лингвистически представленные дополнительно средствами, подчеркивающими направление размышления на самого адресанта (в немецком языке – 64%, в русском языке – 60% от общего числа примеров с внутренней прямой речью, где обращенность выражена грамматически).

Как показывает языковая выборка, русский язык может дать в рамках внутренней прямой речи всю динамику процесса размышления, направленного на адресата.

Это может быть только начало процесса размышления, когда предшествующая ситуация текста лишь наталкивает персонаж построить умозаключение в рамках своей внутренней речи. Такая речь в русском языке часто может вводиться глаголами типа: «внушать себе».

«В конце концов получается то, что он отдает себя в мою волю. Агент уголовной полиции. Уголовной, - *внушал себе* Самгин... [2, с. 352].

Ситуация текста —→ Побуждение к размышлению

Русский глагол «внушать себе», согласно данным толкового словаря, обладает значением «побуждать себя к мысли».

Процесс размышления может быть представлен как работа мысли, как мысль в динамике, направленная на самого адресанта. Такая речь может маркироваться такими глаголами ввода, как «казаться», «задуматься».

Даже стены избы *казались* враждебными Алеше: «Нет, предчувствие еще никогда не обманывало меня...» [4, с. 121].

Ситуация текста —→ Размышление персонажа в динамике

Глагол «казаться» имеет значение «вообразить себе что-либо», а глагол «задуматься» означает «предаться размышлениям».

Такая внутренняя речь – размышление может представлять и процесс размышления уже в законченном состоянии. Она может вводиться такими глаголами, как «догадаться», «додуматься» и т. п.

«Ни жрец, ни жертва, а – свободный человек!» - додумался он, как бы издали следя за быстрым потоком мыслей [2, с. 42].

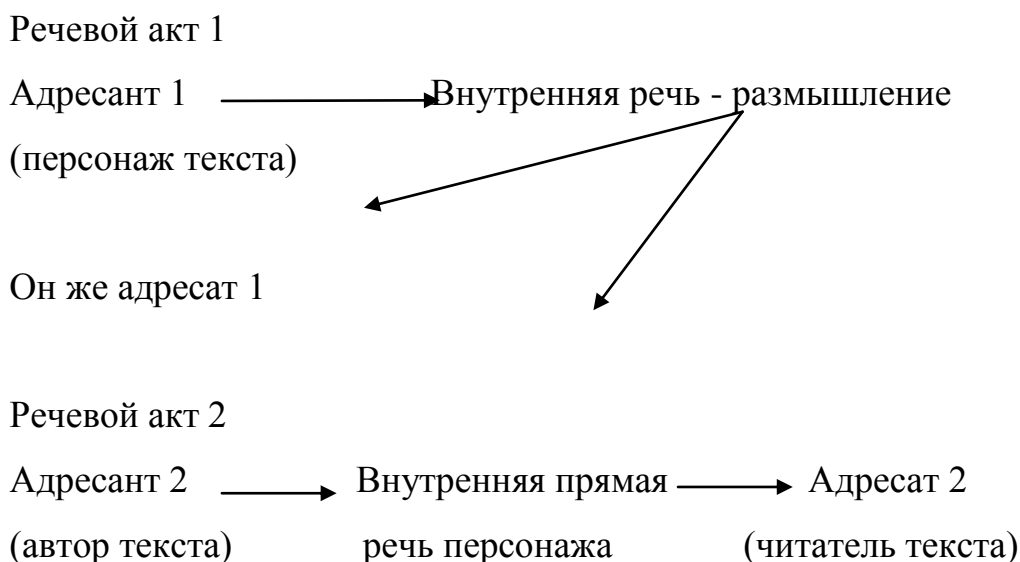
Глагол «додуматься» имеет значение размышления: «прийти к какому-либо выводу, заключению». Глагол «догадаться» обладает семантикой «сообразить, напасть на правильную мысль». В этом случае предшествующая ситуация текста побуждает персонаж к размышлению, имеющему определенное завершение.

Ситуация текста → Размышление персонажа, заканчивающееся
результативным выводом

Следовательно, на материале русских художественных текстов от третьего лица в виде внутренней прямой речи, направленной на самого размышляющего, возвратные глаголы с возвратными местоимениями, вводящие данную речь, могут представить всю палитру порождения мысли, процесс размышления в динамике, окончание процесса размышления.

Именно особенность русского языка – использовать возвратные глаголы и возвратные местоимения для обозначения размышлений, направленных на самого адресанта, дает возможность автору текста представить весь процесс рождения, развития и результативности размышлений персонажа.

Прагматически воспроизведение такого вида внутренней прямой речи в тексте будет иметь следующую форму:



Как это явствует из схемы, размышление, маркируемое возвратными глаголами, персонажем вслух не произносится, поэтому автор текста,

согласно собственным суждениям, вводит данное размышление в канву повествования, руководствуясь только художественным вымыслом. Отсюда понятно такое разнообразие возможностей представления процесса размышления в художественном повествовании, так как сам автор не является очевидцем исходного речевого акта.

В русском языке внутренняя прямая речь в художественном объективированном повествовании может быть направлена на самого первичного адресанта, и обращенность это, как упоминалось выше, выражается эксплицитно возвратной частицей «ся» и возвратным местоимением «себя». Сама речь при этом может выражать как положительные, так и отрицательные эмоции адресанта (в русском языке – 20% от общего числа примеров с внутренней прямой речью, где обращенность выражена грамматически).

Как и в предыдущих случаях, имплицитно обращенной внутренней речи в рамках положительных эмоций, адресант выражает чувство радости, вводимое глаголом радоваться, то есть «направлять радость на самого себя».

«Теперь-то уж началось!» - натягивая сапоги, *радовался* Алеша [4, с. 216].

Наряду с положительными эмоциями в виде чувства радости внутренняя прямая речь в русском языке может выражать довольно объемный перечень отрицательных эмоций. Как и в примерах имплицитного выражения обращенности речи к самому себе, в наших случаях это могут быть такие чувства, как злость и тревога. Но злость при этом выражают такие вводящие глаголы, как «злиться на себя», «сердиться», «задыхаться от злобы» и т. п.

Рассмотрим более подробно семантику перечисленных глаголов.

«Злиться на себя» означает «выражать чувство злости, направленное на самого себя».

«Невезучий я! – *злился на себя* Андрей. – Первая весна – и такая неудача! Лежу колодой по милости какого-то дурака» [4, с. 665].

«Сердиться» в русском языке означает «быть в раздражении, гнев, но злиться при этом не на себя, а на кого-то».

«Вот-то еще высунулся, как бес из подворотни, прости ты, господи! – начинал уже *сердиться* он. – Стой теперь с ним, как все равно что без штанов перед народом...» [4, с. 455].

В этом случае эмоции адресанта направляются на кого-то, на адресата, но свою речь он направляет на себя.

Выражение «задышаться от злобы» имеет значение «начать дышать с трудом, прерывисто от чувства злобы, направляя внутреннюю речь на самого себя».

«Парочку бы гранат!» - *задыхался от злобы* Гордей Мироныч [4, с. 40].

Чувство тревоги может иметь в русском языке в тексте от третьего лица эксплицитную маркированность направления речи на самого себя в виде возвратного глагола «беспокоиться», который имеет значение «находиться в состоянии смятения, озабоченности по поводу чего-либо».

«Медвежонок больной, голодный, в наморднике, а тут никак из дому не вырвешься...» - *беспокоился* мальчик [4, с. 103].

Наряду с чувством злости и тревоги обращенность речи к самому говорящему в виде внутренней прямой часто в русском языке выражает чувство грусти, маркируемое глаголом ввода типа: «мучиться».

«Он сумасшедший!» - *мучился* Алеша. – Зачем это?..» [4, с. 146].

Глагол «мучиться» означает «чувство страдания от чего-нибудь, направленное на самого первичного адресанта».

Кроме этого отрицательные эмоции может вызвать чувство страха, маркируемое возвратным глаголом «содрогнуться».

«Только бы не зараз!» - внутренне *содрогнулся* он, вслушиваясь в замедленную речь Самохина [6, с. 262].

Глагол «содрогнуться» означает «волнение, испытываемое человеком, чаще всего, от страха».

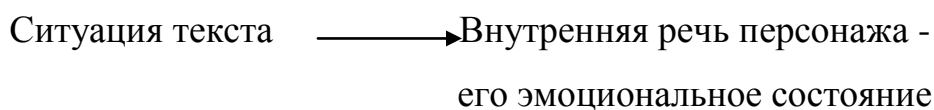
Чувство недовольства также может вызывать отрицательные эмоции первичного адресанта. Маркером при этом выступает глагол «упрекать себя», например:

«Ишь ты, сшил я ее как: не по нищему, а по жадности, - поздно *упрекал себя* Прохор Абрамович. – С хлебом он и не донесет ее.... Да теперь все равно: пускай – как-нибудь...» [5, с. 49].

Сам глагол «упрекать себя» означает «выражать недовольство, направляя свою речь на самого себя».

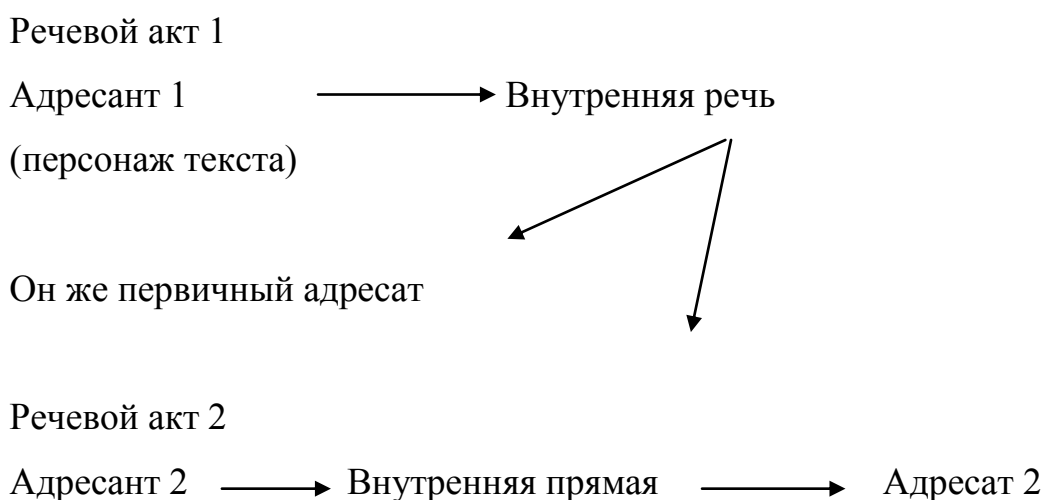
Перечислив чувства, которые вызывают у первичного адресанта положительные и отрицательные эмоции, можно сделать вывод о том, что негативных эмоций значительно больше, чем позитивных. Отрицательные эмоции персонажа текста «провоцирует» предшествующая ситуация текста.

Схема 21



В прагмалингвистическом плане воспроизведение направленности такой речи в тексте можно представить в виде следующей схемы:

Схема 22



(автор текста)

речь персонажа

(читатель текста)

Согласно схеме, автор текста не присутствует, да он и не мог слышать ту внутреннюю речь, которую мысленно направляет на себя, выражая свое эмоциональное состояние, персонаж текста. Поэтому, безусловно, можно предположить гипотетичный характер воспроизведения внутренней прямой речи персонажа – отражение его эмоций в рамках текста для читателя.

В русском языке внутренняя прямая речь за счет возвратных глаголов, выражающих чувственное восприятие персонажа текста, может указывать на обращенность ее к самому первичному адресанту (в русском языке – 5% от общего числа примеров с внутренней прямой речью, где обращенность выражена грамматически). В этих случаях в русском языке маркерами могут быть как глаголы, означающие восприятие информации слухом, так и глаголы, выражающие момент удивления.

Русские глаголы «слышаться», «прислушаться» означают восприятие речи, в нашем случае внутренней, когда первичный адресант мысленно отчетливо проговаривает все для себя и слышит сам себя.

Он упал навзничь и *прислушался*: не скачет ли по лугу погоня, не раздастся ли дозорный свист? [4, с. 69].

Чувственное восприятие, выраженное внутренней речью, направленной на первичного адресанта, может быть и моментом перехода к удивлению от восприятия предшествующей ситуации. Маркерами, вводящими данную внутреннюю прямую речь, могут быть глаголы типа: «дивиться», «удивиться».

«Откуда у него, у механизатора, опыт прораба?» - *дивился* главный агроном [4, с. 632].

«Удивиться» значит «прийти в удивление». Глагол «удивиться» происходит от глагола «дивиться», что означает «приходить в изумление или недоумение по поводу чего-либо необычного или странного».

Как в немецком, так и в русском языке по своей семантике такая речь может представлять собой или размышление, или же внутренний разговор персонажа с самим собой, маркируемый глаголами речи.

Являясь размышлением, такая речь может вводиться глаголами размышления типа: «denken» – «задуматься», «догадываться».

Er *dachte*: Douglas werde ich unter dem Vorwand, ich bräuchte ein frisches Mittel gegen Raleighs Geschwüre, wieder hinunterschicken [9, S. 195].

«Ведь не покупает же меня его физическая сила и ловкость?» - *догадывался* он, хмурясь, и все более ясно видел, что один человек стал мельче, другой – крупнее [2, с. 15].

Предшествующая ситуация текста побуждает персонаж к размышлениям, которые он направляет на самого себя.

Схема 24

Ситуация текста → Размышление персонажа

Но следует отметить такие тонкости, где наблюдается различие в дальнеродственных языках.

Немецкий глагол «denken» (думать) и русский глагол «задуматься», конечно же, этимологически родственные глаголы, как об этом упоминалось выше. Но в немецком языке глагол «denken» не является возвратным глаголом, а в русском языке – «задуматься» – возвратный глагол. Глагол «задуматься» означает «предаться размышлениям».

Наряду с размышлениями, как отмечалось выше, в сопоставляемых языках просматривается такая черта, как возможность выражения обращенности внутренней прямой речи к самому себе за счет личного местоимения «ich» – «я» в содержательной части в рамках внутреннего разговора с самим собой. В сопоставляемых языках такая речь маркируется глаголами «sich sagen» – «говорить себе» и т. п.

In ihrem Inneren waren beide betrübt, wie alt der andere geworden sei, und Franklin *sagte sich* melancholisch: Da lüg ich wieder einmal, zehn Grabsteine können's nicht besser [Feuchtwanger, S. 117].

«Я так же, как он», - часто *говорил себе* Саша [5, с. 71].

В этом случае предшествующая ситуация текста побуждает персонаж обсудить с самим собой сложившиеся обстоятельства.

Схема 25

Ситуация текста —————> Внутренний разговор персонажа с самим собой

Как показывают примеры, в обоих сопоставляемых языках дополнительным показателем обращенности внутренней прямой речи к исходному адресанту является возвратная форма глаголов.

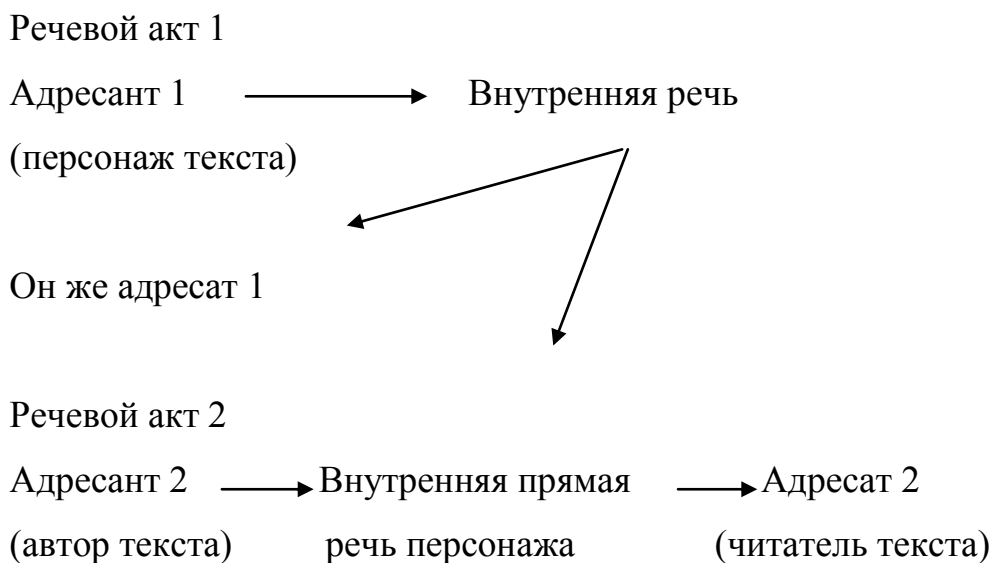
Немецкий глагол «sich sagen» и русский глагол «говорить себе», как это было показано выше, не являются родственными словами, но обладают схожим значением. Но в русском языке, в отличие от немецкого, внутренний разговор персонажа с самим собой может быть представлен и другими глаголами говорения типа: «спрашивать себя», «твердить себе», «упрекать себя» и т. п., которые в какой-то степени разнообразят форму разговора персонажа с самим собой.

«Уж не ревную ли я?» - *спросил себя* Самгин, сердито взглянув на стенные часы [2, с. 238].

«Спрашивать себя» означает «задавать себе вопросы». «Твердить себе» имеет значение «постоянно говорить одно и то же для себя». «Упрекать себя» имеет семантику «делать себе упреки». Но все эти глаголы являются возвратными, имеют при себе возвратное местоимение «себе», которое как дополнительный фактор подчеркивает обращенность речи к самому размышляющему.

Прагмалингвистическую схему воспроизведения обращенности такой речи в тексте можно представить так:

Схема 26



Как показывает схема, можно предположить гипотетичность совершения самого исходного речевого акта, так как автор текста не являлся первичным адресатом.

В немецком и в русском языках во внутренней прямой речи – разговоре с самим собой в рамках содержательной части можно встретить дополнительную обращенность первичного адресанта к другому персонажу текста, хотя свою речь он направляет на самого себя.

Schritte näherten sich. Die Gendarmen? Er würde ihnen keinen Widerstand entgegensetzen, er würde auf sie zutreten und ihnen sagen: Ich bin auch einer von denen, die ein besseres Rußland schaffen wollten – *nehmt mich mit* [8, S. 213].

Из чего слагается любовь к своей родине? – в раздумье *спросил он себя*. – Мне трудно, пожалуй, даже невозможно ответить так, чтоб и *себе и тебе* стало ясно [4, с. 240].

Прагматика воспроизведения такой речи в тексте имеет следующий характер:

направлять свою речь самому себе, но, обращаясь при этом одновременно и к другому персонажу текста, который, конечно же, эту речь не услышит никогда.

В русском языке, в отличие от немецкого, можно встретить такие случаи обращенности внутренней прямой речи к самому первичному адресанту, где в содержательной части первичный адресант обращается к другому персонажу текста, но при этом он употребляет одновременно личное местоимение «я» и глагол, стоящий в форме второго лица единственного числа.

Стало Мирону Григорьевичу обидно до слез. Подумал: «*Глядишь* зараз даже гордо, как гусыня из кошелки, а вот придется дочек выдавать замуж – тогда я по-гля-жу-у... небось тогда запрядаешь!» [6, с. 82].

По своей семантике такая речь может представлять собой размышление, маркируемое глаголами «думать, подумать».

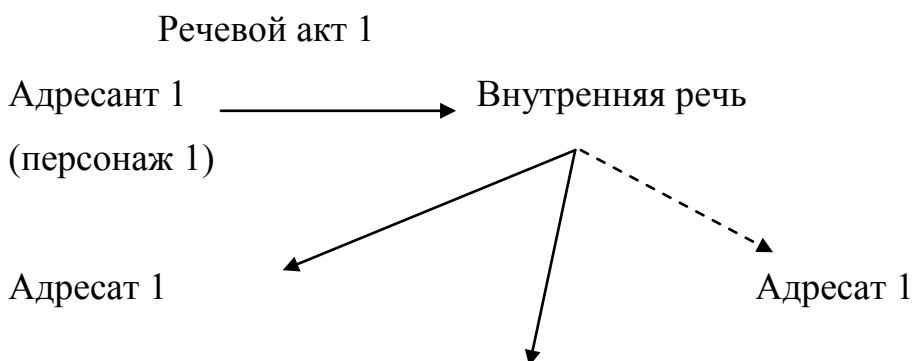
Предшествующая ситуация текста побуждает персонаж к размышлениям, в которых он обращается к другому лицу, но внутреннюю речь направляет на самого себя.

Схема 28



Прагматика воспроизведения данного вида внутренней речи можно представить следующим образом:

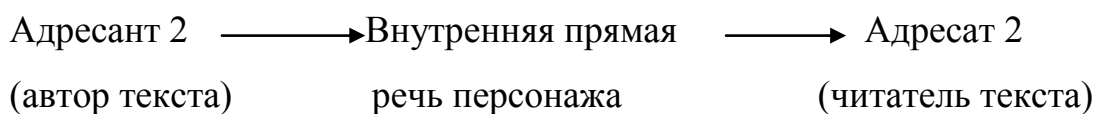
Схема 29



(персонаж 1)

(персонаж 2)

Речевой акт 2



Пунктирная линия указывает на обращенность первичного адресанта к другому персонажу текста, однако свою речь он направляет на самого себя, отсутствие автора текста еще раз подчеркивает гипотетичность существования исходного речевого акта.

Для русского языка характерно употребление в содержательной части внутренней прямой речи обращение к самому себе на «ты». Маркерами выступает личное местоимение «ты» или глагол, стоящий в форме второго лица единственного числа.

«Сын ведь он тебе... сын, - выплыла непрошенная жалость. – А тюрьма, а разорение? – вскинулся Денис Денисович и чуть не бегом бросился по улице [4, с. 454].

По своей семантике такая речь может представлять собой и размышление, и эмоциональное состояние адресанта.

Размышляя, первичный адресант обращается в своей внутренней прямой речи к самому себе на «ты», что подчеркивает дружелюбное отношение к себе. Предшествующая ситуация текста наталкивает адресанта на внутренние размышления.

Схема 30

Ситуация текста —————> Размышления персонажа

Глаголами, вводящими данную речь, могут быть глаголы типа: «подумать», «вспомнить» и т. п.

Семантическое значение глагола «подумать» было рассмотрено выше. Данный глагол является глаголом мышления.

Вот тебе все и объяснилось! – *подумал* Берлиоз в смятении, - приехал сумасшедший немец или только что спятил на Патриарших. Вот так история!» [1, с. 416].

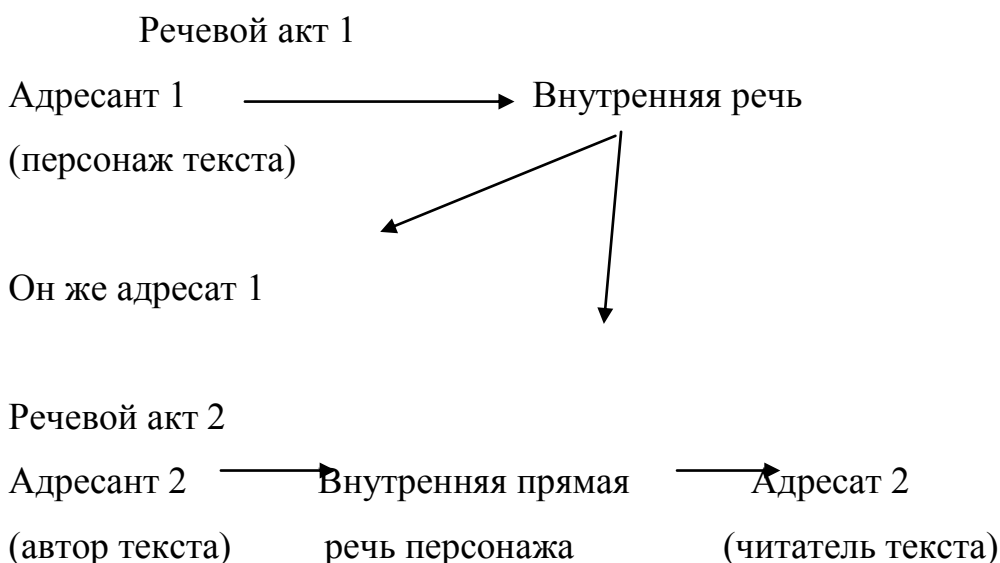
Русский глагол «вспомнить» имеет значение «восстановить в памяти».

«Да ведь он тогда еще выдал себя! – *вспомнил* Алеша фразу старика о рыжей лошади во время его рассказа. – Как мог пропустить ты ее мимо ушей?..» [4, с. 93].

Глаголы «подумать» и «вспомнить» являются глаголами мышления.

С точки зрения прагматики данный вид воспроизведения обращенности внутренней прямой речи можно изобразить в виде следующей схемы:

Схема 31



Данная схема еще раз подчеркивает вымышленный характер исходного речевого акта, как уже отмечалось выше.

Кроме размышлений во внутренней прямой речи при обращении первичного адресанта к самому себе на «ты» могут присутствовать эмоции персонажа.

Ситуация текста —————> Эмоциональное восприятие

Маркерами, вводящими внутреннюю прямую речь, являются глаголы типа: «вздохнуть» и т. п.

... и *вздохнул* полной грудью: «Машина будет все тяжелое работать за человека.... Хоть посмотреть бы! А то *издохнешь ты*, братишечка Давыдов, как пить дать!..» [б, с. 249].

Русский глагол «вздохнуть» означает «испускать вздохи, дышать тяжело, глубоко, выдыхая полной грудью из себя воздух вслух, как бывает при грустном или тревожном чувстве».

Прагмалингвистическая схема воспроизведения данного вида внутренней прямой речи остается прежней.

Самой малой группой являются случаи обращенности внутренней прямой речи к самому первичному адресанту, когда в содержательной части персонаж сливается с обществом и употребляет уже личное местоимение «мы» или глагол, стоящий в форме первого лица множественного числа. Это явление характерно для русского языка, в немецком языке подобные случаи не встретились.

В основном это размышление персонажа по поводу предшествующей ситуации текста.

Ситуация текста —————> Размышление персонажа

«*Припозднились! Загубим землю! – думал* Макар, с щемящей жалостью оглядывая черные, страшные в своей наготе, необработанные пашни [б, с. 294].

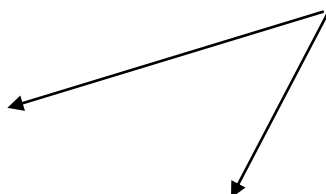
Какова же прагматика воспроизведения данного вида внутренней прямой речи?

Схема 34

Речевой акт 1

Адресант 1 —————> Внутренняя речь
(персонаж текста)

Он же адресат 1



Речевой акт 2

Адресант 2 —————> Внутренняя прямая —————> Адресат 2
(автор текста) речь персонажа (читатель текста)

Как видим, между «речевым актом 1» и «речевым актом 2» нет взаимосвязи. Автор не мог слышать внутреннюю речь персонажа, поэтому данный вид внутренней прямой речи носит условный характер.

Таким образом, обращенность внутренней прямой речи адресанта к самому себе в обоих сопоставляемых языках может быть представлена грамматическими средствами (местоимениями «sich» – «себе», возвратными глаголами), а может быть не представлена такими средствами, семантику такого вида внутренней речи можно определить с помощью вводящих глаголов. Как в немецком языке, так и в русском языке примеры показывают всю палитру речевого акта, это может быть и размышление адресанта (персонажа текста), и эмоциональное, и чувственное восприятие предшествующих событий, и речь. Что касается эмоционального восприятия, то большую часть примеров составляют отрицательные эмоции адресанта в обоих сопоставляемых языках.

Кроме адресованности внутренней прямой речи к самому себе и в немецком, и в русском языках обращенность может быть направлена на другое лицо (другой персонаж текста) или предмет.

Рассмотрим более подробно данный вид внутренней прямой речи в художественном тексте от третьего лица.

Каким может быть высказывание, представляющее собой обращение внутренней речи к другому лицу?

Прежде всего, это размышления персонажа текста по поводу предшествующих событий в тексте.

Схема 35

Ситуация текста —————>Размышление персонажа

Вводящими глаголами в данном случае могут быть глаголы мышления: «denken» – «думать» и т. п.

Er hatte sogar noch einmal das Gefühl von Eifersucht bei dem zuversichtlichen Blick, den der junge Mensch auf den älteren richtete. Er *dachte* bitter: Da hast *du* dich geirrt [9, S. 130].

«Откуда *вы?* – *думал* надзиратель про большевиков. – *Вы*, наверное, когда-то уже были, ничего не происходит без подобия чему-нибудь, без воровства существовавшего» [5, с. 142].

Как уже рассматривалось выше, глаголы «denken», «думать» являются этимологически родственными глаголами и обозначают процесс мышления.

Рассмотрим прагматику воспроизведения данного вида внутренней речи.

Схема 36

Речевой акт 1

Адресант 1 —————> Внутренняя речь —————>Адресат 1
(1 персонаж текста) (персонаж 2)



Речевой акт 2

Адресант 2 —————> Внутренняя прямая —————>Адресат 2
(автор текста) речь персонажа 1 (читатель текста)

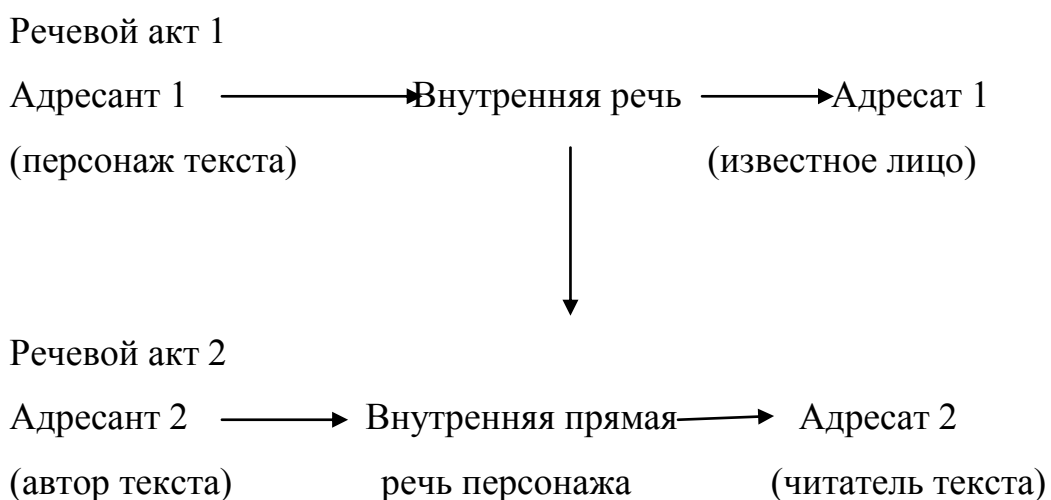
Как показывает схема, перед нами известный адресант – персонаж текста, который направляет свое высказывание в виде внутренней прямой речи другому персонажу текста, который, конечно же, эту речь не воспринимает.

Однако в русском языке, в отличие от немецкого, процесс размышления могут представлять такие вводящие глаголы, как «соображать».

«Ишь, *сволочи*, даже конь против них волнуется! – с негодованием *соображал* Копенкин. – Они думают – коммунизм это ум и польза, а тела в нем нету, - просто себе пустяк и завоевание!» [5, с. 215].

Прагмалингвистическая схема воспроизведения данного вида внутренней речи будет выглядеть следующим образом:

Схема 37



Чаще всего адресантом в таких случаях в русском художественном тексте выступает персонаж текста, свои внутренние размышления он направляет другому персонажу текста, который, разумеется, данную речь не услышит.

Кроме размышлений в русском языке можно встретить случаи, когда адресант текста, персонаж ведет с собой доверительный разговор, но внутренние размышления направляет на другого персонажа текста.

Вводящими глаголами в данном случае могут быть глаголы типа: «сказать бы», «прошептать» и т. п., семантика которых была рассмотрена выше.

На заре, просыпаясь доить коров, она улыбалась и, еще не сознавая отчего, *вспоминала*: «Нынче что-то есть радостное. Что же? *Григорий... Гриша...*» [6, с. 39].

К этому чувству присоединилась тоскливая зависть, - как хорошо было бы обладать грубой дерзостью Кутузова, говорить в лицо людям то, что думаешь о них. *Сказать бы* им:

«*Идиоты!* Чего вы хотите? Чтоб народ всосал вас в себя, как болото всасывает телят? Чтоб рабочие спасли вас от этой пустой, словесной жизни?» [2, с. 224].

Семантика глагола «шептать» уже рассматривалась выше. Данный глагол обозначает «тихую речь для себя».

«*Мамочка*», - посмотрев издали в ту сторону, *прошептал* он почти губами тех лет [3, с. 77].

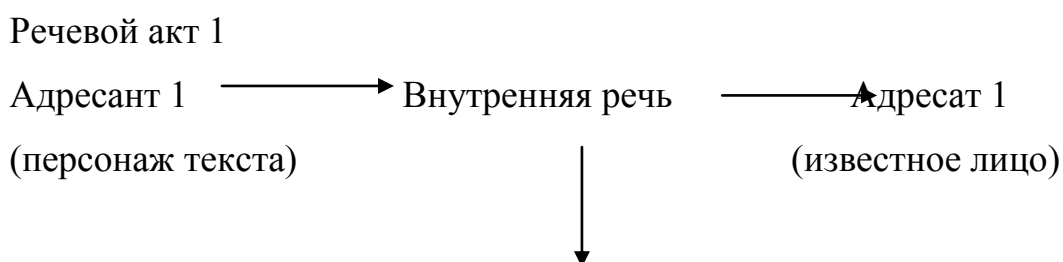
В данных случаях наблюдается момент анализа предшествующей ситуации текста.

Схема 38

Ситуация текста → Осмысление ситуации → Внутренняя речь -
умозаключение

Прагмалингвистическую схему воспроизведения данного вида внутренней речи можно изобразить так:

Схема 39



Речевой акт 2

Адресант 2 —————> Внутренняя прямая —————> Адресат 2
(автор текста) речь персонажа читатель текста)

Первичный адресант, персонаж текста, в ходе размышлений направляет свою речь на другого персонажа текста, который, в свою очередь, не может слышать данную речь.

Кроме этого, в русском языке встречаются примеры, когда в форме внутренней прямой речи, обращенной к другому персонажу текста, наряду с размышлениями происходит подключение эмоций адресанта, которые могут быть как положительными, так и отрицательными. Однако большую долю примеров составляют отрицательные эмоции адресанта, причем в обращении к другому лицу первичный адресант использует бранные выражения. Маркерами могут быть вводящие глаголы типа:

выругаться.

«Зубатов – идиот», - мысленно *выругался* он и, наткнувшись в темноте на стул, снова лег [2, с. 364].

Вздыхать:

«Сволочи, - уже примирено *вздыхал* он и молча пропускал что-то главное во сне. – Сами двое на постели спят, а мне – одному на кирпичной лежанке!.. Дай на мяготи полежать, *товарищ секретарь*, а то убиваюсь на черной работе.... Сколько лет взносы плачу – дай пройти в долю!.. В чем дело?..» [5, с. 244].

Вскипеть в голове:

«Ах, *Берлиоз, Берлиоз!*» - *вскипало в голове* у Степы. – Ведь это в голову не лезет!» [1, с. 453].

Упрекать:

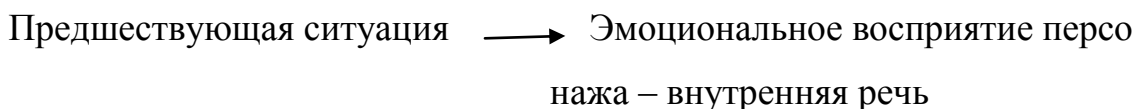
«Отчего *ты* злишься? Ну, можно ли так? – *мысленно упрекала* главного агронома Вера [4, с. 494].

Положительные эмоции составляют незначительную долю примеров, однако и здесь в содержательной части первичный адресант (персонаж текста) употребляет бранные слова. Вводящим глаголом может выступать глагол «обрадоваться», например:

«Так тебе и надо, *рябому!*...» - *обрадовался* Алеша [4, с. 149].

Как показывают примеры, предшествующая ситуация текста побуждает адресата, который является известным лицом, к эмоциональному восприятию.

Схема 40



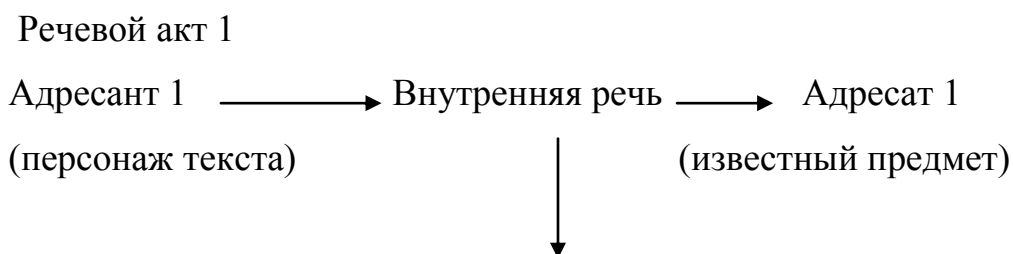
Прагмалингвистическая схема не отличается от предыдущей, различие состоит лишь в семантике обращенности внутренней прямой речи к другому лицу, в нашем случае, персонажу текста.

В русском языке, в отличие от немецкого языка, первичным адресатом может выступать предмет:

«Сколько годов жил ты, *браток!* Никто над тобой был не властен, и вот подошла пора помереть. Свалют тебя, растелешат, отсекут топорами твою красу – ветки и отростки, и повезут к пруду, сваей вроят на место плотины!.. – *думал* Яков Лукич, снизу вверх посматривая на шатристую вершину дуба [6, с. 347].

Прагматику воспроизведения такой внутренней речи можно изобразить следующим образом:

Схема 41



Речевой акт 2

Адресант 2 —————> Внутренняя прямая —————> Адресат 2
(автор текста) речь персонажа (читатель текста)

В данных случаях первичным адресантом выступает персонаж текста, свои внутренние размышления он адресует предмету, с которым ведет беседу наравне с человеком, хотя первичный адресат никогда не сможет воспринять данную речь.

Таким образом, в немецком и в русском языках при обращенности внутренней прямой речи к другому персонажу можно наблюдать как моменты сходства, так и моменты различия. Сходством являются случаи описания внутренней прямой речи – размышления адресанта, а также речи для себя, причем в русском языке эта речь может сопровождаться большим разнообразием вводящих глаголов. Однако в русском языке, в отличие от немецкого, нередки случаи употребления внутренней прямой речи в виде эмоциональной реакции на предшествующую ситуацию, оказывающей чаще всего негативное воздействие на адресанта. В результате этого первичный адресант может использовать бранные выражения, обращаясь к другому персонажу.

И в русском, и в немецком языках внутренняя прямая речь может быть обращена к Высшей инстанции, к Богу.

Однако сразу необходимо отметить, что в русском и в немецком языке данный вид внутренней речи отличается в семантическом плане.

В немецком и в русском языке внутренняя речь, обращенная к Богу, может иметь характер разговора с самим собой. Вводящими глаголами могут быть глаголы типа: «beten», «решить», «шептать».

Im Gegenteil, die Schmerzen werden unerträglich. “Gott, o Gott”, betete sie, “mach, daß ich nicht schreie” [7, S. 918].

«*Бож-же мой!* Немысленно так ехать!.. – решил Щукарь, спешиваясь на скаку [6, с. 245].

Если в немецком языке это молитва, то в русском языке – умозаключение.

Предшествующая ситуация текста способствует тому, что адресант обращается к Богу с просьбой о чем-либо.

Схема 42

Предшествующая ситуация → Поступок адресанта - внутренняя
речь

В русском языке, в отличие от немецкого, данный вид внутренней прямой речи может представлять еще и размышления адресанта.

В своих размышлениях адресант обращается к Богу с вопросами, которые не требуют ответа:

«*Господи, да скоро ли?*» - подумал он, а Никодим все медлил [4, с. 139].

Это может быть констатация фактов:

«*Господи боже мой!* – подумал нервный, как все буфетчики, Андрей Фокич, - вот квартирка!» [1, с. 576].

Размышление персонажа представляют собой реакцию на предшествующую ситуацию.

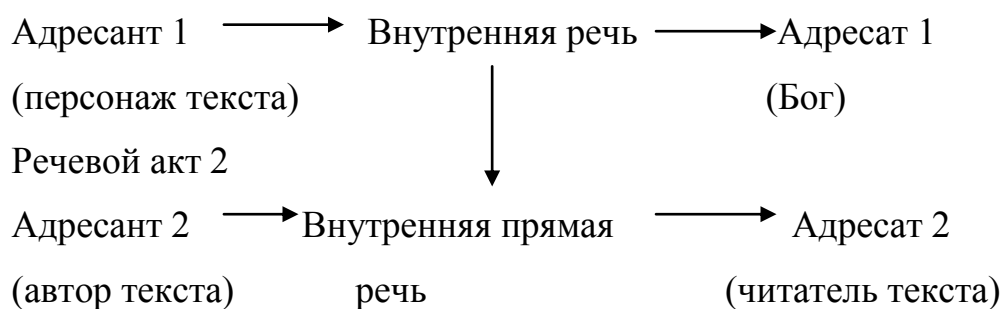
Схема 43

Ситуация текста → Размышления персонажа

Прагмалингвистическая схема воспроизведения обращенности внутренней прямой речи к Богу выглядит следующим образом:

Схема 44

Речевой акт 1



Особенностью данного вида внутренней прямой речи, в отличие от несобственно-прямой, является то, что первичным адресантом в обоих сопоставляемых языках является персонаж объективированного повествования. В своей внутренней речи он обращается к высшим инстанциям мира.

Следовательно, в обоих сопоставляемых языках внутренняя прямая речь может быть обращена к самому первичному адресанту (93% - в немецком языке, 86, 5% - в русском языке от общего числа примеров с внутренней прямой речью). Эта адресованность может иметь грамматическую выраженность с помощью личного местоимения «sich» – «себе» или возвратного глагола в русском языке. Данные конструкции могут представлять внутренние размышления персонажа текста, внутренний разговор адресанта с самим собой, эмоциональное и чувственное восприятие персонажа текста. Эмоции адресанта в обоих сопоставляемых языках – это в основном отрицательные реакции персонажа по поводу предшествующей ситуации текста.

Обращение внутренней прямой речи к другому лицу (10,8% - в русском языке, 4,6% - в немецком языке от общего числа примеров с внутренней прямой речью) представлено и в немецком, и в русском языках в основном внутренними размышлениями или внутренним разговором персонажа с самим собой. Однако в русском языке, в отличие от немецкого, внутренняя прямая речь, адресованная другому персонажу текста, может иметь форму эмоционального восприятия предшествующей ситуации объективированного повествования.

Особенностью русского языка является то, что большое количество примеров представляют отрицательные эмоции первичного адресанта, в основном ругательства, адресованные другому персонажу текста. Кроме того, внутренняя прямая речь может быть адресована предмету, но подобные случаи встретились только в русском языке. Самой малой группой является обращение персонажа текста к Богу (2,3% - в немецком языке, 2,6% - в русском языке, от общего числа примеров с внутренней прямой речью). Это может быть внутренний разговор персонажа с самим собой.

Список литературы:

Теоретические работы:

1. Васева-Кадыкова И. Диалог без авторского текста // Русская речь. – М., 1972. – № 5. – С. 38–43.

2. Гончарова Е. А. Реальная и изображенная коммуникация в монолого-диалогических единствах художественного текста // Единицы языка в коммуникативном и номинативном аспектах: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: изд-во Ленинградского гос. пед. ин-та, 1986. – С. 59–67.

3. Девкин В.Д. «Монолог» в диалоге и диалог в «монологе» // Функции языковых единиц в тексте (на материале германских языков): межвуз. сб. науч. тр. – Куйбышев: Изд-во Куйбышевского гос. ун-та, 1986. – С. 16–25.

4. Жовнирук З. Л. Формы репродукции чужой речи и их стилистическое функционирование в современной немецкой литературе (на материале произведений Г. Канта, К. Вольф, Э. Нейча): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Львов, 1985. – 20 с.

5. Зименкова В. А. Функционально-смысловые особенности личных местоимений в структуре прямой внутренней речи персонажей // Единицы языка в коммуникативном и номинативном аспектах: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: изд-во Ленинградского гос. пед. ин-та, 1986. – С. 82–88.

6. Колосова Д. П. Некоторые наблюдения над прямой речью в связи со значением НПД в современном немецком языке // Проблемы аспектологии: сб. ст. – Калинин: изд-во Калининского гос. ун-та, 1975. – Вып. 1. – С. 58–70.

7. Ломтев Т.П. Конституенты предложения с глаголами речи // Члены предложения в языках различных типов (Мещаниновские чтения). – Л.: Наука, 1971. – С. 50–78.

8. Михайленко В.А. Textoобразующие потенции чужой и авторской речи // Вопросы синтаксиса и стилистики текста в современном немецком языке. – Пятигорск: изд-во Пятигорского гос. пед. ин-та ин. яз., 1986. – С. 55–63.

9. Москальская О.И. Проблемы системного описания синтаксиса. – М.: Высшая школа, 1981. – 175 с.

10. Николина Н.А. О способах передачи чужой речи в автобиографических произведениях // Композиционное членение и языковые особенности художественного произведения. Русский язык: межвуз. сб. науч. тр. – М.: Москов. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина, 1987. – С. 87–102.

11. Папулинова И.Е. Прагматический аспект высказываний, содержащих прямую речь // Когнитивная семантика: материалы II Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2000. – Ч. 1. – С. 177–179.

12. Покровская Е. А. Грамматико-стилистическое своеобразие авторской ремарки при прямой речи в современной русской художественной прозе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов на Дону, 1982. – 28 с.

13. Попова О.В. Сильные глаголы в семантической категоризации картины мира (на примере речи персонажей как особого дискурса) // Когнитивная семантика: материалы II Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 2000. – Ч. 2. – С. 238–239.

14. Попова Л.Г. Прагматика воспроизведения внутренней и внешней речи в немецких и русских художественных текстах: дис. ... докт. филол. наук. – Мичуринск, 2002. – 482 с.
15. Ткаченко Р.Г. О некоторых периферийных явлениях синтаксических конструкций прямой речи // Вестник Харьковского ун-та. – 1982. – № 231. – С. 89–93.
16. Уманцева Л.В. Лексико-грамматические свойства глаголов и глагольных словосочетаний, вводящих прямую речь: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов на Дону, 1980. – 31 с.
17. Формановская Н. И. Полупрямая речь // Русская речь. – М., 1972. – № 5. – С. 82–85.
18. Хазова О.И. Функции и грамматическое оформление чужой речи в произведениях Лиона Фейхтвангера: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1967. – 20 с.
19. Чумаков Г.М. Синтаксис конструкций с чужой речью. – Киев: Вища школа, 1975. – 220 с.
20. Шевченко Н.Б. Номинативы ввода прямой речи // Вестник Киевского ун-та. Романо-германская филология. – 1980. – № 14. – С. 49–50.
21. Шкловер Э. Г. О взаимодействии авторской речи и речи персонажей в романах Э. Штритматтера // Исследования по общему и немецкому языкознанию: сб. ст. – Тула: Тул. гос. пед. ин-т им. Л.Н. Толстого, 1974. – Вып. 2. – С. 73–81.
22. Engel U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Grundlagen der Germanistik. – Berlin: Schmidt, 1977. – 289 S.
23. Erben J. Deutsche Grammatik – Ein Abriß. – München: Max Hueber, 1972. – 392 S.
24. Faulseit D. Gutes und schlechtes Deutsch. Einige Kapitel praktischer Sprachpflege. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1972. – 154 S.
25. Fritz G., Mückenhaupt M. Kommunikation und Grammatik. – Tübingen: Narr, 1981. – 216 S.

26. Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1983. – 742 S.

27. Kurz J. Möglichkeiten der Redewiedergabe. – Leipzig: Karl Marx Universität, 1976. – 212 S.

28. Moskalskaja O.I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – M.: Wysschaja Schkola, 1983. – 344 S.

29. Sandig B. Stilistik der deutschen Sprache. – New York: Walter de Gruyter, 1986. – 368 S.

30. Syntax und Stilistik der Alltagssprache. – Tübingen: Niemeyer, 1997. – 96 S.

Художественная литература:

1. Булгаков М.А. Пьесы. Романы. – М.: Правда, 1991. – 768 с.

2. Горький А.М. Жизнь Клима Самгина. (Сорок лет). Повесть. – М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1956. – Ч. 2. – 570 с.

3. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго: Роман. – М.: Книжная палата, 1989. – 431 с.

4. Пермитин Е. Три поколения. – М.: Московский рабочий, 1965. – 760 с.

5. Платонов А. П. Чевенгур. Путешествие с открытым сердцем. Роман. – Воронеж: Центр-Чернозем. кн. изд-во, 1989. – 431 с.

6. Шолохов М.А. Собрание сочинений в 9 томах. – М.: Художественная литература, 1966. – Т. 6.

7. Feuchtwanger L. Die Füchse im Weinberg. – Berlin / Weimar: Aufbauverlag, 1982. – 955 S.

8. Joho W. Aufstand der Träumer. – Berlin / Weimar: Bibliographisches Institut, 1967. – 210 S.

9. Seghers A. Karibische Geschichten. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1962. – 240 S.

4 Лингвокультурные исследования языков

Крестины в русской и французской лингвокультурах (сопоставительный аспект)

Нуждова Елена Николаевна

На протяжении своей жизни каждый из нас, так или иначе, оказывается вовлеченным в череду семейных обрядов, отмечающих основные изменения в жизни человека и составляющих его ритуальную биографию. Сюда относятся *рождение, крестины, свадьба и похороны*. В данной работе мы будем говорить об обряде крещения, а именно о *крещении младенцев* в фольклорной традиции, поскольку именно в народных приметах, суевериях и обрядах наиболее ярко и многогранно раскрывается душа и самобытность народа. Анализируя и сравнивая последовательность осуществления данного обряда в русской и французской лингвокультурах, мы соприкоснёмся с двумя религиями, православием и католицизмом. Следует заметить, что обе религии разрешают крещение младенцев по вере их родителей.

В.В. Даль *крестинами* называет совершение Таинства Святого Крещения; совершаемый при этом обряд; пир, празднество по этому поводу [3].

Крестины в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой – это обряд крещения, а также праздник после этого обряда [5, с. 306].

В Российском гуманитарном энциклопедическом словаре *крестины* – название церковного обряда крещения и сопровождающих его фольклорных событий [8].

Большая энциклопедии русского народа определяет *крестины* (*крещение*) как первое христианское Таинство, внешний акт принятия в церковное общество [9].

Для номинации данного обряда во французском языке используется лексема “*baptême (m)*”. В словаре Le Nouveau Petit Robert находим

следующее её толкование: в христианской религии Таинство, целью которого является смыть первородный грех и сделать христианином человека, который его принимает (первоначально погружением в воду); церемония, которая сопровождает крещение – перевод Е. Нуждовой [19, р. 219].

Французское слово “*baptême (m)*” в лингвострановедческом словаре – это религиозный обряд и семейный праздник в честь приобщения ребёнка к христианской церкви. Здесь же встречаем его перевод на русский язык – крещение [13, с. 98].

Чтобы определить, являются ли сопоставляемые лексические единицы родственными, обратимся к их этимологии. Русское слово «*крестины*» образовано от глагола *крестить*, в диалектном варианте *кститъ*, встречающегося в других славянских языках (украинский *крестити*, *хрестити*, белорусский *хресціць*, древнерусский, старославянский *крѣстити*, болгарский *крѣстя*, *крѣщам*, сербохорватский *крѣстити*, *крѣстим*, словенский *křstiti*, чешский *křtiti*, польский *chrzcić*, верхнелужицкий *křćić*, нижнелужицкий *kšćić*) и, вероятно всего, являющегося отымённым производным от *крѣсть* (крест), чем особым заимствованием из древневерхненемецкого. Сравните: средневерхненемецкий *kristen*, *kristenen* «обращать в христианство», средненижненемецкий *kerstene*, древнеисландский *kristna* с тем же значением. В свою очередь лексема «*крест*» заимствована из церковнославянского, потому что в противном случае ожидалось бы *ѣ*: украинское *крест*, *хрест*, белорусское *хрест*, древнерусское *крѣсть*, старославянский *крѣсть* *σταυρός*, болгарское *крѣст*, сербохорватское *крѣст*, словенское *křst* «крещение, крестины», чешское *křest* «крещение», словацкое *krst*, польское *chrzest*, «крещение», верхнелужицкий *khřest*. Первоначально **крѣсть* означало «Христос» и произошло из древневерхненемецкого *krist*, *christ*. Вероятно, затем появилось значение «распятие» (латинское *crucifixus*), откуда и возникло значение «крест». Более далекое в фонетическом отношении латинское *Christus*, греческое *Χρῖστος*. Невероятно заимствование из готского *christus*, а также местное

новообразование *krъstъ «крещение» от krъstъjaninъ. Объяснение *кръсть* из древневерхненемецкого *chriuз* «крест» недопустимо в фонетическом отношении [10, т. 2, с. 374].

Лексема “*baptême (m)*” восходит к XI веку, а именно впервые встречается в 1050 году в книге «Житие святого Алексея» в форме *batesma*. Впоследствии меняется конечная гласная –*a* на –*e*, окончание характерное для существительных во французском языке, и появляется буква *p*, которая никогда не произносилась. Таким образом около 1155 года оформляется слово *baptême*. И лишь в 1690 в языке закрепляется современная форма *baptême*. Лексема *batesma* заимствована из христианской латыни *baptisma*, *baptismus*, которая в свою очередь является заимствованием из христианского греческого в Новом Завете *baptizma* или *baptismus*, обозначающих таинство, совершаемое церковью, с использованием воды, чтобы ввести нового правоверного в христианское общество, очистив его от первородного греха. Указанные выше греческие слова происходят от глагола *baptizein* «совершать христианское таинство», в узком смысле слова «погружать (полностью или частично) в какую-либо жидкость», являющегося дериватом от *baptein* «полностью или частично погруженный в», которое использовалось относительно закалки стали, окрашивания тканей и у авторов трагедий о шпаге, запятнанной кровью. Это слово близко древнескандинавскому *kvefia* «погружать полностью или частично в какую-либо жидкость, задушить» [17, т.2, р. 322].

Таким образом, в семном составе русской лексемы «*крестины*» и французской лексемы «*baptême (m)*» прослеживаются общие значения: «Таинство», «обряд крещения», «праздник, сопровождающий крещение», однако родственными они не являются.

При описании обряда крещения в обеих культурах выделяются следующие характеристики: указываются участники процесса, место исполнения обряда, а также приёмы и средства его осуществления.

Прежде, чем обратиться к рассмотрению непосредственно самого обряда крещения во французской и русской лингвокультурах, следует упомянуть о некоторых других важных моментах, имеющих прямое отношение к изучаемому семейному обряду, а именно: *сроки крещения, выбор крёстных родителей, крестильный наряд ребёнка*.

Что касается *сроков*, на Руси в первые века христианства крестили большей частью в сороковой день, когда для матери заканчивались дни очищения и она после прочтения над ней специальных молитв могла присутствовать на богослужениях. Со временем возобладала практика крестить ребёнка как можно раньше, в ближайшие после родов воскресные дни. По убеждению русских людей, именно Таинство Крещения давало надёжную защиту маленькому христианину, вступающему в полную опасностей жизнь [8, с. 30; 10; 14, с. 95].

Во Франции дата, установленная соборным уставом Тридцати, подвижна и определяется так: «как можно раньше», чтобы не подвергать ребёнка напрасным опасностям. В большинстве работ, посвященных исследованию французского фольклора, выдаются за правило следующие сроки: через сутки или двое после рождения (например: провинция Бери (Berry (m) – на следующий день после рождения; местность города Макон (Mâcon) в Бургундии – почти сразу же после рождения; провинция Перигор (Périgord (m) – с первых дней; область Керси (Quercy (m) – через день после рождения; территории города Мец (Metz) в регионе Эльзас и Лотарингия – в течение первой недели; регион Нижняя Нормандия (Basse-Normandie (f) – на следующий день). Но различные семейные обстоятельства могут задержать крестины на недели, месяцы и даже на год и более в случае рыбаков и моряков государства. Так, Перигорцы, поселившиеся в большом городе, не крестят своих детей в нем, а ждут момента, когда они вернутся с ними на родину, чтобы представить ребёнка в купель церкви, где они сами крестились. В Савойе (Savoie (f), если отец уехал зимой, то ждали его возвращения весной [15; 16; 17; 20; 21; 22; 23].

Таким образом, желание оградить ребёнка от опасностей обуславливает наблюдаемое в обеих лингвокультурах стремление совершить обряд крещения ребёнка как можно раньше.

Весьма важным моментом является выбор *крёстных родителей*. Во Франции, когда речь идет о первенце, будь это девочка или мальчик, крёстными по праву становятся бабушка (*grand-mère (f)*) и дедушка (*grand-père (m)*) по отцовской или по материнской линии. Чаще всего именно в их честь называют ребёнка. Этот выбор делается, как только признаки беременности становятся достаточно заметными. Однако, в провинции Бретань (*Bretagne (f)*) считают, что таким образом можно подвергнуть жизнь младенца опасности. Во избежание этого приглашать в крёстные следует после того, как ребёнок родился и закричал. В независимости от провинции существует твердое убеждение, что быть крёстными – это большая честь, а порой и долг, от которого никто не может уклоняться. Родственники или друзья, приглашенные стать крёстными родителями, охотно соглашаются выполнять все свои обязательства (заботиться о крестнике, помогать родителям и т.п.), которые на них накладывает эта роль. Более того, если такая честь выпадает впервые, это принесёт удачу и ребёнку, и его крёстным родителям. Наряду с обычаем поцеловаться крёстному с крёстной под колоколом, чтобы ребёнок не заикался, во Франции есть примета, что кумовство может закончиться свадьбой. Крещение организуется крёстным отцом и крёстной матерью ребёнка. Крёстная мать обычно дарит новорожденному костюм и чепчик (*costume (m) et bonnet (m) de baptême*) [15, р. 126-127; 13, с. 98].

В русской народной традиции предложение стать крёстными младенца также считается почётным, поэтому отказываться не принято. Поскольку сочетание духовного и кровного родства воспринимается как гарантия заботы о крестнике, в крёстные приглашают кого-либо из родственников. Обычно это делает отец новорожденного со словами: «Поди, введи младенца в православную веру». В том случае, если в семье раньше умирали

младенцы, крёстным становится первый встречный, которого называют «Божий кум». Полагают, что Господь специально посылает им этого человека, чтобы он помог новорожденному выжить. *Крёстные родители* по отношению друг к другу и к родителям ребёнка называются «кум» и «кума». Они должны уважать друг друга, помогать друг другу. Брак или интимные отношения между ними в народной традиции рассматриваются как тяжкий грех кровосмешения. По народному поверью, если восприемник холостой, то он должен помнить, что какова у него первая кума, такова будет и жена. Крёстные несут ответственность перед Богом за духовно-нравственное воспитание своих крестников. Последним, в свою очередь, полагается почитать и заботиться о крёстных, как о своих кровных родителях. Крёстные родители являются неперенными участниками всех праздников в доме своих крестников. По традиции *крёстная мать* покупает кусок белой материи («*ризки*», «*риски*» или «*приём*»), на который кладут после купели, *крестильную рубашку и головной убор* для ребенка и *полотенце* для священника, чтобы он мог вытереть руки после погружения крещаемого в воду. *Крёстный отец* покупает *нательный крестик, крестильный хлеб* и берет на себя расходы за совершение таинства [1; 2; 7; 9; 11].

Итак, несмотря на некоторые различия, при выборе крёстных родителей в исследуемых лингвокультурах прослеживаются значительные сходства: в крёстные приглашают родственников, что является большой честью, и отказываться в этом случае неприято, крёстная мать и крёстный отец участвуют в организации крещения.

Обратимся к номинации упомянутых выше обязательных участников обряда крестин. Следует заметить, что в русской лингвокультуре так же, как и во французской, существует ряд лексем для обозначения понятия «*крёстные родители*», а именно: «*восприемник*», «*восприемница*», «*крёстная (мать)*», «*крёстный (отец)*», «*кум*», «*кума*».

Во французской лингвокультуре – это «*parrain (m)*», «*marraine (f)*», «*compère (m)*», «*commère (f)*».

Русские лексемы «*восприемник*» и «*восприемница*» – однокоренные существительные разного рода, мужского и женского, более того это устаревшие слова, обозначающие человека, принимающего на руки ребёнка из купели, при обряде крещения у христиан, крёстного отца или крёстную мать [5, с. 99]. Анализируемые лексические единицы являются калькой греческого ὁ(ή) ἀνάδοχος «принимающий, воспринимающий (дитя из купели)» от ἀναδέχομαι «воспринимаю», дериватами от глаголов *приемлю*, *принять*. Глагол *принять* образован при помощи префикса *при-* и глагола *имать* (*ёмлю*) «брать», форма несовершенного вида изъявительного наклонения основ *jьmъ, *jęti, встречающегося в других славянских языках с подобным значением: болгарский *ёмна*, сербохорватский *jёмльѐм*, *jёмати*, словенский *jёмljem*, *jemáti*, чешский *jímati* «хватать», словацкий *jímat’*, полабский *jěmè* «берет, хватает, ловит». Первоначальная основа несовершенного вида emiō, jьmati. Сравните с латинским глаголом emō, ēmi «беру», литовским imù, èmiaũ [10, т. 2, с. 19].

Лексические единицы «*крёстный отец*» и «*крёстная мать*» представляют сочетание прилагательного *крёстный* / *крёстная* и существительного *отец* / *мать*, последнее может опускаться, в результате чего мы имеем лексему «крёстный» / «крёстная». Крёстный отец (крёстный), крёстная мать (крёстная) – духовный родитель (восприемник, кум) в христианской традиции, который в ходе таинства крещения принимает ответственность перед Богом за духовное воспитание и благочестие крестника (крестницы) [1]. Прилагательное *крёстный* / *крёстная* является производным от глагола *крестить*, этимология которого представлена выше.

Обратимся к этимологическому анализу слов «*отец*» и «*мать*». Слово «*отец*» имеет сходные славянские номинации. Сравните: украинский *отéць*, белорусский *оцéц*, древнерусский, старославянский отьць патѣр, болгарский *отéц*, сербохорватский отац, словенский óсе, -éta (от звательной формы *отьсе), чешский, словацкий otec, польский ojciec, верхнелужицкий wótc, wóces, нижнелужицкий wósc). Праславянская основа *отьсь из *отькъ,

производного от *отъ «отец», предполагается на основе древнерусского, церковнославянского *отънь* «отчий», а также олонечского диалектного *отик* «самец животного», рязанского *отѣк* «отец». Сравните также: греческое *ἄττα* «отец», латинское *atta*, готское *atta* «отец». Распространенное слово детской речи, которое в славянском языке заменило индоевропейское **pətēr* [11, т. 3, с. 170].

Лексема «*мать*» встречается в украинском языке *мати, мать*, белорусском *маць*, древнерусском, старославянском *мати*, болгарском *мати, матер*, сербохорватском *маћи*, словенском *mati*, чешском *mati*, словацком *mat'*, древнепольском *mac*, верхнелужицком *mac*, нижнелужицком *maś*. Является родственной литовскому *motė* «женщина», латышскому *māte*, древнепрусскому *mūti*, литовскому *motina* «мать», древнеиндийскому *mātā* (*mātār-*), авестийскому *mātar-*, новоперсидскому *mādar*, армянскому *mair*, греческому *μήτηρ*, дорийскому *μότηρ*, албанскому *motrë* «сестра», латинскому *māter, mātrīx* «мать», ирландскому *māthir* «мать», древневерхненемецкому *muoter*, древнеисландскому *móðer*. В основе лежит слово **mā-* из детской речи [11, т. 2, с. 583–584].

Кум – крестный отец по отношению к родителям крестника и к крестной матери. **Кума** – крестная мать по отношению к крестнику и к крестному отцу [5, с. 314].

Слово «**кум**» имеет сходство с аналогично звучащими словами в таких славянских языках, как: в украинском, белорусском *кум*, древнерусском, церковнославянском *кумъ*, болгарском *кум*, сербохорватском *kūm*, словенском *kūm*, польском *kum*. Обычно объясняют как сокращение от *къмотръ* «крестный отец». Однако отношение у: ъ представляет трудности. *Кмотр* в рязанском диалекте – «кум». Присутствие лексемы с таким значением наблюдается в чешском, словацком языках *kmotr*, польском *kmotr*, верхнелужицком *kmótr*, нижнелужицком *kmótš*, а также старославянском *къмотра* *ἀνάδοχος*, чешском, польском *kmotra* «кума», верхнелужицком *kmótra*, нижнелужицком *kmótša*. Славянская основа **къмотръ* «кум» явилась

новообразованием от *kъmotra* «кума», которое восходит к народнолатинскому *commāter*. Вероятно, первоначально кум назывался **къpetръ* или **кopetръ*. Сравните: церковнославянское *купетра* «кума», церковнославянское глаголическое *купотръ*. Из народнолатинского *compater* «кум», откуда происходит албанское *kumptër, kundër* с тем же значением. В румынском языке *súmetră* «крестная мать», *siuetru* «крестный отец» [10, т. 2, с. 261–262; с. 414].

Лексема «*кума*» зафиксирована в украинском, белорусском языках *кума́*, древнерусском, церковнославянском *кума*, болгарском *кума́*, сербохорватском *кума́*, словенском *kúma*, польском *kuma*. Обычная этимология из сокращенной формы от **къmotra* из латинского *commater* не объясняет вокализма у: ъ. Возведение славянских слов к тюркскому *kuma* «сожительница, молодая жена, наложница, рабыня, служанка» не находит подтверждения в виду отличий значения последнего слова. В таком случае приходится принимать семантическое влияние слова *къmotръ, къmotra* и новообразование *кумъ* от *kuma* [10, т. 2, с. 414].

Следует заметить, что французское слово “*parrain (m)*” имеет несколько сем, но в рамках нашего исследования интерес представляет значение «крестный отец» (буквально тот, кто держит (или держал) ребёнка у купели – перевод Е. Нуждовой). Восходит к нижнелатинскому *patrinus* «крестный отец» дериват от *pater, patris* «отец» из классической латыни. Впервые зафиксировано в языке в 1112 году в форме *parain*. В XIV веке по аналогии со словом *marraine* приобретает форму *parrain* [15, p. 464; 18, t.5, p. 4001; 19, p. 1812].

Лексема “*marraine (f)*” также имеет ряд сем, но в нашем случае следует обратить внимание на сему «крестная мать» (буквально женщина, которая держит (или держала) ребёнка у купели – перевод Е. Нуждовой). Появляется около 1080 года в одной из самых известных и значительных героических поэм старофранцузского эпического цикла «Песнь о Роланде» в форме *marrene*. В начале XIII века оформляется в лексему *marraine*.

Рассматривается как вариант старофранцузского *marine* (около 1200 года) из народной латыни *mātrinā* «крёстная мать» от *mater* «мать» в классической латыни [16, p. 492; 18, t.4, p. 3251; 19, p. 1543].

Лексическая единица “*compère (m)*” в значении «кум» является устаревшей или региональной. Толковый словарь французского языка Le Nouveau Petit Robert даёт следующую дефиницию: крёстный отец ребёнка по отношению к крёстной матери и к родителям [19, p. 483]. Слово засвидетельствовано в языке в 1175 году, происходит от *compater* (*com* “avec” и *pater* “père” «отец с») «крёстный отец», в переносном смысле «приятель» в латинском церковном [6; 16, p. 184; 17, t.1, p. 823].

Commère (f) «кума» – устаревшее слово, крёстная мать ребёнка по отношению к крёстному отцу и к родителям [19, p. 476]. Впервые встречается в языке в 1283 году в значении «крёстная мать», восходит к *commater* (*com* “avec” и *mater* “mère”) «мать с», то есть «вторая мать» в латинском церковном [6; 16, p. 182].

Этимологический словарь французского языка даёт следующее объяснение причине перехода слов “*compère (m)*” и “*commère (f)*” в разряд устаревших. Лексемы “*compère (m)*” и “*commère (f)*” с семой крёстный отец / крёстная мать ребёнка по отношению к родителям ребёнка и к друг другу и лексемы “*parrain (m)*” и “*marraine (f)*” со значением крёстный отец / крёстная мать по отношению к ребёнку объединены семой «разделение ответственности за ребенка с отцом и матерью». Такая двойная терминология оказалась неустойчивой к сохранению, и лексемы “*compère (m)*” и “*commère (f)*” с указанным выше значением уступили место лексемам “*parrain (m)*” и “*marraine (f)*” и в современном языке используются в других значениях, а именно: в разговорной речи *compère (m)* «ловкач, пройдоха, соучастник (в обмане)» и *commère (f)* «кумушка, сплетница» [15, p. 144; 2, с. 218, 221].

Таким образом, лексемы, репрезентирующие понятие «крёстные родители» во французском и русском языках, несмотря на ряд схожих сем, не являются родственными между собой. За исключением слов «крёстная

мать» и “*marraine (f)*”, родственных частично, а именно: существительное *мать* как одна из составляющих русского словосочетания «*крёстная мать*» и французское слово “*marraine (f)*” восходят к латинскому *mater* «мать». И, вероятно родственность лексем «*кум*» / «*кума*» и “*compère (m)*” / “*commère (f)*”, восходящих к латинскому *commāter* или *compater*.

В работах французских этнографов и фольклористов встречается описание *крестильного наряда* ребёнка [15; 21]. Обязательными предметами являются *крестильное платье (robe (f) de baptême)* и *крестильный чепчик* в форме круглой шапочки без полей (*petit bonnet (m) en forme de calotte*); *béguin (m)*, *aubette (f)* (*диалектизм*), *chrêmeau (m)*. Согласно литургическим канонам он должен быть белым. Во время миропомазания головы он контактирует с елеем и приобретает святой характер. Впоследствии его бережно хранили, особенно если это был крестильный чепчик первенца, для последующих детей. Потерять или испортить его – навлечь несчастье на ребёнка. Кроме того, крестильный чепчик оставляли на голове ребёнка в течение девяти дней. Считалось, что его ношение обеспечит правильное половое развитие [23]. Более того, в Нижней Нормандии (*Basse-Normandie (f)*) крестильный чепчик был надет на ребёнке до тех пор, пока не заживёт пуповина [21]. Однако для девочек период ношения сводился к трём дням, ибо каждый день свыше указанного срока увеличивал длительность месячных в дальнейшем [12].

Крестильное платье (robe (f) de baptême) – покрывало (*couverture (f)*), настоящий шедевр вышивки и кружева. Новорожденный должен быть полностью одет в белое, именно поэтому по обыкновению его заворачивают в фату (*voile (m) de mariée*) его матери. Этой традиции предшествует исчезнувший обычай окутывания ребёнка в кашемировую шаль (*cachemire (m)*), ковровый платок (*châle-tapis (m)*) матери, как один из самых прекрасных предметов ее приданого, своего рода символ богатства. Так, в Савойе (*Savoie (f)*) новорожденного заворачивали в свадебную кашемировую шаль матери и зачастую подпоясывали свадебным широким шелковым поясом (*fian (m)*) [14].

Впоследствии использование коврового платка и прочих цветных покрывал остаётся допустимым, ибо в некоторых французских регионах таким образом маркируется половое различие. По свидетельствам французского этнографа и фольклориста Арнольда Ван Геннепа (Arnold Van Gennep) средства такого рода маркировки весьма разнообразны и полностью изучены лишь в некоторых провинциях Франции. Зачастую отличающим предметом является приколотая *лента*, красного и розового цвета для мальчиков, белого и голубого (цвета Богородицы) для девочек [15, р. 132-133].

В работах русских фольклористов и этнографов нам не встретилось настолько детальное описание крестильного наряда ребёнка и связанных с ним поверий. Одежда для крещения должна быть белой. И для мальчиков и для девочек это *рубашка* и *нательный крестик*. Облачение в белые одежды символизирует возвращение человека к чистоте и невинности, которыми он обладал в раю до грехопадения. По древнему христианскому обычаю *крестильная рубашка* хранилась в семье как величайшая семейная реликвия и передавалась по наследству из поколения в поколение. В крестильной рубашке первого ребёнка крестили последующих детей. Существовало поверье, что если крестильную рубашку первенца надевать потом на других детей, то будет между ними всегда любовь и согласие [1, с. 26; 5, с. 546; 8, с. 31].

Обратимся к этимологии лексем «*крестильная рубашка*» и “*robe (f) de baptême*” как обязательных предметов крестильного наряда, присутствующих в обеих лингвокультурах. Исходя из проведенного выше сопоставительного анализа слов *крестины* (прилагательное *крестильный* является его дериватом) и *baptême*, родственными они не являются. Рассмотрим второй элемент каждого словосочетания.

Толковый словарь С.И. Ожегова отмечает следующие значения слова «*рубашка*»: 1. Одежда из лёгкой ткани, надеваемая на верхнюю часть тела (мужская) или как нижнее бельё (женская). 2. Цвет шерсти, масть (специальное). 3. Обратная сторона игральной карты. 4. Верхний,

покрывающий слой, оболочка (специальное) (например, рубашка зерна, луковицы) [5, с. 685]. Русское слово *рубаха*, то же, что рубашка в 1 значении, происходит от слова руб "грубая одежда, лохмотья", *руба* с той же семьей, *рубáха*, *рубище* встречается в других славянских языках: украинский, белорусский руб "рубец", древнерусский *рубь* "плохая одежда, грубая ткань", болгарский *ръб* "кайма, край", сербохорватский *рӳб* "кайма, шов", словенский *rob* "кайма, ткань, простая рубашка", чешский, словацкий *rub* "изнанка, кайма", *rubáš* "саван, женская сорочка", польский *ra̧b* "рубец", верхнелужицкий, нижнелужицкий *rub* "грубая ткань, саван, одежда". Родственно латышскому *rùobs* "зарубка", *rùobît* "делать зарубки", литовскому *ruĩbas* "зарубка на дереве, оторочка, широкая кайма", *arguĩba* "зарубцовывается", *gumbiùoti*, *gumbiùoji* "подрубать", *rémbèti* "получать шрамы, покрываться рубцами" [11, т. 3, с. 510].

Лексема "*robe (f)*" согласно толковому словарю французского языка включает в себе также несколько сем, а именно: *I. Одежда, облегающая тело*: *A.* Длинная одежда: 1) тога; 2) мантия (судей, профессоров, адвокатов), ряса; 3) платье ребёнка в младенчестве (например, *robe de baptême*); 4) домашний халат. *B.* Женская одежда: платье. *II. Оболочка, внешний вид*: 1) кожица, кожура (фруктов или овощей); 2) масть, окраска (некоторых животных); 3) наружный листок табака у сигары; 4) цвет вина. Слово *robe (f)* отмечено в языке в 1155 году со значением «одежда; женская утренняя одежда, одежда священника, судьи» и происходит предположительно от германского *rauba* «трофей» (значение, сохранившееся в древнефранцузском) и «одежда, изъятая у врага». Лексема родственна глаголу *dérober*, существовавшему в форме *desrober* в конце XII века от древнефранцузского *rober*, предположительно от франкского *raubôn*. Сравните: немецкое *rauben* «грабить, отнимать» [16, р. 233, р. 723; 19, р. 693, р. 2260].

Исходя из выше представленного описания *крестильного наряда* ребёнка во французской и русской лингвокультурах, прослеживается

объединяющая символика белого цвета, а также бережное к нему отношение и использование для последующих детей. Однако, стоит заметить, что это касается разных предметов крестильного наряда. Во Франции имеет место быть особое обращение с крестильным чепчиком, а на Руси с крестильной рубашкой. Лексемы «*крестильная рубашка*» и “*robe (f) de baptême*”, представляющие обязательные предметы крестильного наряда, родственными не являются, однако семантический анализ, обнаруживающий сходные семы, хотя и не в контексте нашего исследования, сближает их.

Исключительно фольклорными во французской лингвокультуре являются традиционные правила, согласно которым ребёнка несут в церковь. Обычно это делает *повитуха (sage-femme (f))* или *акушерка (accoucheuse (f))*, иногда *крёстный отец (parrain (m))* или *крёстная мать (marraine (f))*, или *соседка (voisine (f))*. Мать ребёнка не может этого делать, по причине её нечистоты до совершения обряда очищения. Со временем, с исчезновением данного ритуала и с более поздними сроками крещения, присутствие матери становится возможным, и ей разрешается нести ребёнка только из церкви. Когда новорожденного несут на руках, то под голову обязательно подкладывают подушку (*oreiller (m)*). Если ребёнок находится в *колыбели (berceau (m))* или от дома до церкви необходимо преодолеть большое расстояние, то ребёнка несет зачастую крёстный отец, крёстная мать или акушерка, сменяя друг друга. Что касается отца, то он может и должен участвовать в данной процессии. Родственники (*parents (pl)*) и приглашённые (*invités (pl)*) также сопровождают ребёнка в церковь. Более того, так называемые, *носители «почестей» (les porteurs (pl) des “honneurs”)*, которыми являются *повитуха (sage-femme (f))*, *дети (enfants (pl))*, *подростки (adolescents (pl))* или *взрослые (adultes (pl))*, по праву считаются участниками церемонии, поскольку именно они несут предметы, необходимые для совершения обряда крещения, а именно: *свечу (cierge (m))*, *крестильный чепчик (chrêmeau (m))*, *солонку (salière (f))*, *кувшин для воды (aiguière (m))*, *таз (bassin (m))* и *полотенце (serviette (f))* [15].

Анализ работ, посвященных исследованию процесса разворачивания крестильного обряда во французской культуре, позволяет констатировать тот факт, что упомянутая выше *колыбель (berceau (m))*, украшенная особым образом (резная, крашеная), используется исключительно в этот момент ритуальной биографии человека. В дальнейшем ребёнок не спит в этой колыбели, она хранится на чердаке для крещения последующих детей. Во многих региональных музеях можно увидеть данный обрядовый предмет [13; 14; 15].

В Бретани (Bretagne (f)) чтобы уберечь ребёнка от дурного глаза, тот, кто несет его в церковь, должен иметь при себе *черный хлеб (pain (m) noir)*. В провинции Беарн (Béarn (m)) считается, что если дать хлеб первому встречному по дороге в церковь, то ребёнок будет счастлив и удачлив [19, p. 184].

В русской лингвокультуре в день крещения повивальная бабка мыла ребёнка, затем клала его в *святой угол* под *иконы* на *вывернутую мехом вверх шубу*, чтобы обеспечить ему счастливую и богатую жизнь - "да будет она обильна так же, как обильна волосом постель его". В целях магической защиты, поскольку ребёнок еще не окрещён, его заворачивали в *отцовскую или материнскую рубаику* (в зависимости от пола новорожденного), в рукав которой иногда клали *кусочек хлеба* – как оберег. Перед отправлением в церковь стол застилали скатертью, клали на него *хлеб-соль* (символ гостеприимства, благополучия, достатка жизни в русской народной культуре), все присаживались. Помолившись, повитуха обращалась к родителям и всем домашним: "Простите и благословите младенца на святое крещение". После этого она передавала младенца крёстным со словами: «Даем вам некрещёное, привезите крещёное». Чтобы ребёнку легче жилось, на окно ставили *чашку с водой*, когда понесут крестить [1; 5; 8; 10].

Рассмотрим непосредственно сам обряд крещения в сопоставляемых лингвокультурах. В народных французских обычаях *обряд крещения* воспринимается не только как приобщение к христианскому миру, но и как

некая магическая защита. Относительно простой в начале, он включал в себя лишь обряд заклинания злых духов очистительными средствами, водой и солью, и ритуал приобщения к церкви. Литургический сценарий католического крещения постепенно усложнялся и окончательно был установлен после церковного собора Тридцати. Согласно историческим исследованиям сопровождающих его ритуалов он включает в себя два этапа, содержащих в себе серию обрядов, большинство из которых, неодинаково интерпретированные народом, со времён Средневековья стали поводом к появлению приёмов и верований не литургических, а определённо фольклорных [15].

Так, следующие девять обрядов составляют первый подготовительный этап – *этап очищения* ребёнка, его освобождения от первородного греха, сатаны и злых духов:

1. остановка у входа в *церковь (église (f))*;
2. предварительные вопросы;
3. подготовительная проповедь;
4. троекратное дуновение священника на ребёнка;
5. крестное знамение (заклинание злых духов);
6. рукоположение (заклинание злых духов);
7. благословение и возложение соли (изгнание злых духов);
8. священные заклинания злых духов;
9. благословение.

Таким образом, все обозначенные обряды являются обрядами, отделяющими от мира до рождения, и снятия нечистоты, приобретённой при рождении от матери и своих предков. Как бы то ни было, церемония в равной степени носит очистительный характер, так как до этого момента не только ребёнок был запятнан первородным грехом, но и по-простонародному содержал частицу этой священной порочности, от которой его мать освободится только после обряда благословения после родов. Позднее обряд с солью был упразднён, как плохо понимаемый [15, p. 125].

В своей совокупности указанные обряды подготавливают ребёнка ко второму этапу – *этапу приёма в христианский мир*, разворачивающемуся следующим образом:

1. введение в церковь;
2. прочтение Символа Веры и Отче Наш;
3. смачивание слюной ушей ребёнка, чтобы они были открыты для восприятия слова Божия;
4. обнажение (раньше полностью, затем символически);
5. отречение от сатаны;
6. обет или дар по обету (упразднённые впоследствии);
7. помазание елеем;
8. освящение воды;
9. вопрошание о вере;
10. троекратное омовение (обливание) и поднятие из купели (*fonts (pl)* (*baptismaux*));
11. помазание освящённым миром;
12. облачение в белую одежду;
13. вручение зажжённой свечи, символа веры, пасхального света, символа воскрешения Христа;
14. благословение [15; 18; 4].

В Бретани (*Bretagne (f)*) считается, что если во время церемонии ребёнок ведет себя смирно, то и всю свою жизни он будет послушным, благоразумным и наоборот. В регионе Овернь (*Auvergne (f)*) в случае хорошего поведения полагают, что он будет добрым. Плохим предзнаменованием согласно народной примете является чихание ребёнка в церкви [19, p. 185].

По окончании обряда крещения, выходя из церкви, крёстный, реже крёстная, бросает *лакомства (friandises (pl))*: плоды, символизирующие изобилие (*лесные орешки (noisettes (pl))*, *миндаль (amandes (pl))*, *анисовые зерна (grains (pl) d'anis)* и тому подобное). Впоследствии в XIX веке их

заменяет более изысканное лакомство – драже (*dragées (pl) de baptême*), символ плодородия и изобилия. Обеспеченные крёстные иногда бросают деньги, как символ богатства: *сантимы (centimes (pl), су (sous (pl), никелевые монеты (pieces (pl) de nickel, франки (francs (pl)* [15; 16; 17]. В противном случае, если этого не происходит, крёстные рискуют услышать от детей, собирающих драже и монеты, малоприятные выражения, порой похожие на проклятия. Например: *A la crasse, y a d'la crasse au fond du sac !* (Brie) (За нищету, нищета в сумке! (Бри, небольшой город в департаменте Шаранта (Charente (f), регион Пуату-Шаранта (Poitou-Charentes) ; *Chiche de dragées!* (Ile-et -Vilaine (f) (Скупой на драже! (Иль и Вилен, департамент региона Бретань (Bretagne (f); *Vivra pas!* (Paris) (Не будет жить! (Париж); *Parrain cocu!* (Savoie (f) (Крёстный рогоносец! (Савойя, департамент региона Рона-Альпы (Rhône-Alpes). Драже раздают людям, встречающимся по дороге из церкви, а также во время крестильного обеда [15, p. 138–139].

Возвращаясь домой, в Бретани (Bretagne (f), Нормандии (Normandie (f) и на Юге (Midi (m) Франции принято останавливаться на постоялом дворе чтобы выпить за здоровье матери и ребёнка за счет крёстного отца. Здесь же стоит упомянуть о почти повсеместном обычае, входя в дом отдавать крещёного ребёнка матери, которая в первый раз может его поцеловать [15; 21].

Рассмотрим обряд крещения в русской народной традиции. Крещение на Руси совершается *священником* обычно в *церкви* или в помещении, специально приспособленном для данного обряда, которое называется «*крещальня*». Родители крещаемого не присутствуют при крещении своего ребёнка. Таинству Крещения предшествует ряд подготовительных обрядов, осуществляемых с первого дня жизни новорожденного. Прежде всего, это *прочтение трех молитв* у постели молодой матери. В них выражается радость вступления в мир нового человека и одновременно печаль об испорченности мира грехом. Священник молится о спасении матери и младенца, о прощении грехов, о том, чтобы Господь укрепил силы матери и

младенца, послал им Ангелов светлых и сохранил их от всякого зла. На восьмой день после рождения в церкви происходит *наречение имени* младенцу. Священник троекратно осеняет малыша крестным знамением и молит Господа быть милостивым к нему и, по присоединении через крещение к святой Церкви, сделать его участником вечного блаженства [8; 7; 9; 11; 14].

Крещение предполагает совершение следующих ритуалов:

- 1) молитва на оглашение, включающая в себя троекратное дуновение на лицо ребёнка, троекратное крестное знамение, возложение руки на голову младенца;
- 2) запретительные молитвы;
- 3) отречение от сатаны;
- 4) сочетание Христу;
- 5) исповедание Символа веры;
- 6) освящение воды (символа очищения, возрождения и обновления);
- 7) освящение елея (символа света, радости и знака примирения Бога с человеком) и помазание им воды и тела крещаемого;
- 8) троекратное погружение в освященную воду;
- 9) облачение в белые одежды и возложение нательного креста; вручение свечи;
- 10) миропомазание;
- 11) троекратное шествие вокруг купели – знак торжества и радости духовной;
- 12) омовение святого мира;
- 13) пострижение волос крестообразно в знак посвящения и покорности Господу;
- 14) благословение [8; 9; 11].

Отношение к крещению как ко второму рождению способствовало появлению многочисленных примет, суеверий. Воду для крещения, по

распространенной традиции, приносил восприемник, причем ни в коем случае не на коромысле, чтобы ребёнок не был горбатым. Для будущего материального достатка младенца приносили обязательно два ведра. О жизнеспособности младенца можно было судить по его поведению во время совершения Таинства. Считали, что если ребёнок скорчил ноги, то он будет счастлив. Обязательно смотрели, утонет или нет шарик из воска с постриженными волосами ребёнка. Если да, то младенец долго не проживёт. Любые ошибки исполнителей обряда, по суеверным представлениям, могли испортить жизнь новорожденного. Например, наизнанку сложенная крестильная рубашка, поданная крестной священнику, являлась признаком того, что ничего хорошего в будущем от ребёнка ждать не стоит [5; 10; 11].

Из церкви младенца несет крестная мать. Войдя в дом, она прикладывает его к *печке*, а затем к *божнице с иконами*, таким образом приобщая ребенка к домашним святыням. Наряду с красным углом *печь* считается одним из сакральных центров дома на Руси, воспринимается как защитница людей от всего плохого, что может с ними случиться, а также как помощница в важных делах. Затем кладет младенца на расстеленную мехом вверх шубу или овчинный тулуп под *святые иконы* в *переднем (красном) углу*. Считалось, что с этого момента ему буду покровительствовать святые, а также домовая. Рядом с новокрещённым кладут монеты разного достоинства. *Мех* и *монеты* символизируют богатство и благополучие ребёнка в будущем [1; 3; 6; 9].

Следует заметить, что в древности частью Крещения, церковным обрядом было *подпоясывание*. Крестная мать подпоясывала крестника пояском, при этом желая ему расти здоровым, трудолюбивым и добрым. Со временем этот ритуал исчез из церковного обихода. Однако русские крестьяне считали его необходимым для включения ребёнка в православную общину, рассматривали подпоясывание как оберег и поэтому сохранили его [1].

Итак, какие же обнаруживаются сходства и различия в сценарии обряда крещения? Ключевыми участниками обряда в исследуемых лингвокультурах являются *священник, крёстный отец, крёстная мать и ребёнок*. Место совершения – *церковь, купель*. Обряд крещения осуществляется с целью приобщения к церкви и подразумевает подготовительные обряды, направленные на освобождение от первородного греха, злых духов, и приём в христианский мир (Символ Веры, освящение воды, помазание крещаемого елеем, облачение в белую одежду, вручение свечи, помазание миром, благословение).

Существенным различием является способ совершения самого Таинства Крещения. Данное обстоятельство обусловлено принадлежностью к разному вероисповеданию. В православии оно происходит через *троекратное погружение в воду*, в католицизме через *троекратное омовение или обливание*. *Пострижение волос* имеет место быть только в православном обряде крещения. В анализируемых работах французских этнографов и фольклористов упоминание о возложении нательного крестика нам не встретилось, поэтому говорить о сходствах и различиях по данному действию, на наш взгляд, не представляется возможным.

Представляется целесообразным обратиться к сопоставительному анализу лексических единиц «*церковь*» и «*église (f)*», используемых для номинации *места совершения* обряда крещения во французской и русской лингвокультурах, а также лексем «*купель*» и «*fonts (m, pl) (baptismaux)*». Русское слово «*церковь*» имеет следующие значения: 1. Объединение последователей той или иной религии, организация, ведающая религиозной жизнью и соответствующим культом; религиозная община. 2. Православный храм [5, с. 875]. В нашем случае имеет место быть второе его значение. Лексема «*церковь*», в народном варианте *цёрква*, имеет сходство с такими родственными славянскими номинациями, как: украинское *цёрква*, белорусское *цёрква*, древнерусское *църкы*, старославянское *црькы*, болгарское *църква, чёрква*, сербохорватское *цр̂ква*, словенское *сёркэв*,

польское *serkiew*, нижнелужицкое *serkej*, полабское *saŕkoj*, *saŕkev*, чешское *śírkev*, верхнелужицкое *su rkej*. Возможно источником является готско-арианское **kirikô* "церковь" или древнебаварское *kirikô*, предшествующее древневерхненемецкому *chirihha*. Исторически более оправданная древневерхненемецкая этимология сопряжена с бóльшими фонетическими трудностями, чем объяснение из готского [12, т. 4, с. 300].

В современном французском языке существительное "*église (f)*" обладает следующими значениями: 1) (с заглавной буквы) организация, объединение, община; католическая церковь; 2) (с маленькой буквы) здание, предназначенное для культа христианской религии – перевод Е. Нуждовой. Слово засвидетельствовано в языке в конце XI века. Восходит к *eclesia* в народной латыни, *ecclesia* в христианской латыни, от греческого *ekklesia* «собрание», «собрание верующих, правоверных» в церковном греческом [16, р. 264; 19, р. 828].

Купель – в церковном обряде крещения сосуд в форме большой чаши, в который окунается младенец [5, с. 314]. Обращение к этимологическому анализу русского слова «**купель**» позволяет отметить присутствие схожих лексем в праязыке и родственных языках. Сравните: старославянский – **кѡпѣль** *колумβήθρα*, украинский – *кूपіль*, сербохорватский – *кूपель*, словенский – *kóreľ*, чешский – *koupeľ*, словацкий – *kúpel'*, польский – *karpiel*, верхнелужицкий – *kurjel*, нижнелужицкий – *kurjela*. Предположительно исходит из праславянской основы **корѣль* от *купать(ся)*. Существует и другое объяснение русской лексемы *купѣль*, а именно сопоставление со значением "тигель" (сосуд из огнеупорного материала для купелирования, очищения металлов) с пометой «специальное» французского слова *coupelle* с главным значением "чашечка" [2, с. 254; 5, с. 798; 10, т. 2, с. 419–420; 19, р. 562].

Fonts (*m, pl*) (*baptismaux*) «купель» – резервуар на пьедестале, предназначенный для купельной воды (буквально воды крещения) – перевод Е. Нуждовой. Слово появилось в языке в 1080 в форме *funz*, в 1160

эволюционировало в *fons* от латинского *fontes*, множественное число от *fons*, *-tis* «источник» [16, p. 332; 19, p. 1072].

Отсюда следует, что этимологически слова «*церковь*» и “*église (f)*”, «*купель*» и “*fonts (m, pl) (baptismaux)*” не являются родственными. Однако наличие общих сем их сближает.

Остановимся на сопоставительном анализе лексем «*ребёнок*» – “*enfant (m)*” / «*крещаемый*» – “*baptisé*” / «*крестник*» – “*filleul (m)*” / «*крестница*» – “*filleule (f)*” / «*новокрещённый*» – “*nouveau baptisé*” во французской и русской лингвокультурах как центрального участника, поскольку все обрядовые действия направлены на него.

Ребёнок – мальчик или девочка в раннем возрасте, до отрочества [5, с. 671]. Слово «**ребёнок**» встречается в древнерусском языке в форме *робя*, множественное число *робята*, *робь* «*раб*», болгарском *роб* «*раб*», сербохорватском *рњб*, словенском *гњб*, чешском *гоб* «*раб*». Праславянская основа *orbъ* дала восточнославянское и западнославянское *говь*, южнославянское *гавь*. Южнославянские формы на –о–, вероятно, заимствованы из придунайских районов. Русское *реб-* получено из основы *роб-* в результате ассимиляции гласных. Исходной формой была основа *orbe*. Родственно латинскому *orbus* «осиротевший», готскому *arbi* «наследство», *arbja* «наследник», ирландскому *orbe* «наследство», древнеиндийскому *árbhas* «маленький, мальчик». Значение «*раб*» могло развиваться из «сирота», потому что первоначально сироты выполняли наиболее тяжкую работу по дому [11, т. 3, с. 453].

Этимологический анализ лексемы «**крещаемый**» как деривата от глагола *крестить* был представлен ранее. Русские слова «**крестник**» с семой «крёстный сын» и «**крестница**» – «крёстная дочь» образованы от глагола *крестить* (этимологию смотрите выше) [5, с. 306].

Лексема «**новокрещённый**» со значением «недавно крещённый человек» образовано путём сложения двух прилагательных: *новый* и *крещённый* [4]. Прилагательное *крещённый* является производным от глагола *крестить*

(этимологию смотрите выше). Прилагательное **новый** родственно литовскому *paĩjas* с тем же значением, латышскому *paujs* «стремительный, спешный», древнепрусскому *pauns*, древнеиндийскому *pavas*, *pavyas*, авестийскому *pava-*, латинскому *povus*, галльскому *povio*, древнеирландскому *paue* «новый», готскому *piujis* – то же, древневерхненемецкому *piuwi*. Встречается в других славянских языках: украинском *новий*, богарском *нов*, сербохорватском *нѡв*, *нѡва*, словенском *pov*, *pova*, чешском, словацком *povú*, польском, верхнелужицком, нижнелужицком *powu* [11, т. 3, с. 78].

Французское **“enfant (m)”** – человек в первые годы своей жизни, от рождения до отрочества – берёт своё существование в начале XI века от латинского *infans* (префикс *in*, указывающий на отсутствие, отрицание + *fans* однокоренное слово глагола *fari* “parler” «говорить») «не говорящий», то есть «новорожденный ребёнок; дитя, младенец, ребёнок (приблизительно до седьмого года жизни)» [6, с. 236; 19, р. 869].

Слово **“baptisé”** является производным от глагола *baptiser*, этимологический экскурс которого представлен выше.

В толковом словаре французского языка находим следующее объяснение значения лексем **“filleul (m)” / “filleule (f)”**: человек, которого крестили (буквально держали у купели), по отношению к своему крёстному и крёстной – перевод Е. Нуждовой [Le Nouveau Petit Robert, 2008, р. 1046]. Лексема **“filleul (m)” / “filleule (f)”** засвидетельствована в XII столетии в форме *filluel*, в XIII веке преобразуется в *filleul* от латинского *filĭolus* «сын, сыночек» уменьшительное к *filius* «сын» [16, р. 323].

Что касается лексической единицы **“nouveau baptisé”**, вполне очевидно, что одна из её составляющих (**baptisé**) представляется дериватом от ранее упомянутого глагола *baptiser*. В свою очередь прилагательное **nouveau** «новый» зафиксировано в языке в середине XII века, происходит от латинского *pŏvellus*, уменьшительное от *pŏvus* «новый, молодой» [19, р. 1708].

Следовательно, присутствие общих сем в современном языке, способ словообразования сближает сопоставляемые лексемы, однако родственными они не являются, за исключением лексем «*новокрещённый*» и “*nouveau baptisé*”, частично родственных по первому составляющему их прилагательному (русское *новый* (*ново-*) – французское *nouveau*), восходящих к латинскому *novus*. Более того этимологический экскурс показывает сходство лексических единиц «*крестник*» и “*filleul (m)*” / “*filleule (f)*” в наличии семы «крёстный сын» в современном русском языке и сем «сын», «сынок, сыночек» в латинских словах, от которых образованы французские лексемы.

В рамках данной работы мы не обращаемся к сопоставительному анализу лексем, репрезентирующих понятие «*священник*» во французской и русской лингвокультурах, тем самым нисколько не умаляя его значимости как участника обряда.

Завершает обряд крещения *крестильный обед* (*repas (m) de baptême*), ответственность за который во французской лингвокультуре ложится на отца ребёнка. *Мать* может присутствовать на обеде только в случае позднего крещения, после проведения обряда очищения после родов. Крестильный обед, как и другие обрядовые обеды, – это своего рода ритуал приёма в христианскую общину. Именно в этот момент ребёнка показывают всем присутствующим с целью продемонстрировать его хорошее телосложение, дают ему каплю *вина* (*vin (m)*), *крепкого спиртного напитка* (*eau-de-vie (f)*), *кальвадоса* (*calvados (m)*) и желают родителям еще детей. Обрядовый обед по случаю крещения ребёнка в разных регионах Франции имеет свои названия. Например: *repas (m) de nailles* (*nailles = dragées (f, pl)*) или *dîner (m) de nailles* в провинции Франш-Конте (Franche-Comté (f)); *bardalée (= dîner (m) de baptême)* в Абвиле (Abbeville), город на севере Франции в департаменте Сомма (Somme (f)); *baptisada* в географической зоне Ажне (Agenais) вокруг административного центра Ажен (Agen) департамента Ло и Гарона (Lot-et-Garonne) в регионе Аквитания (Aquitaine (f)) [14; 15; 16].

Русские этнографы и фольклористы особенно подробно (с указанием русских национальных блюд) описывают *крестильный обед*, на который приглашали всех *родственников* и *знакомых*, а также *повитуху*, символизирующий передачу ребёнку жизненной силы всех присутствующих и отличающийся изобилием и разнообразием как по самым большим праздникам [1; 8].

Традиции крестильного обеда в разных регионах Европейской России в некоторой степени отличаются. Для крестильной трапезы северных губерний не была характерна насыщенность магическими, ритуально-игровыми действиями, которая отличала праздник крещения ребёнка в южных, западных и центральных губерниях.

Обязательным ритуальным кушаньем является *каша*, подаваемая бабкой-повитухой. Это была гречневая или пшенная каша, круто сваренная, иногда в неё клали мёд. Поднимая горшок несколько раз вверх повитуха, приговаривает, желает здоровья ребёнку и богатства дому [3].

Троекратное поднятие каши – распространённое обрядовое действие, при котором обычно приговаривали: "Дай Господь пировать у новорожденного под венцом, как теперь пируем под крестом", "Дай Бог нашему новорожденному расти высоко, быть здорову и счастливу". По качеству ритуального кушанья гадали о будущем развитии ребёнка, а именно: придавливали ложкой кашу в серединке и в зависимости от поднятия каши определяли быстрый или медленный рост ребёнка. Чтобы мальчик был большого роста, бабки поднимают его к потолку над головой или же выплёскивают для этого к потолку рюмку вина. В некоторых местах *кум с кумой* поднимают *пирог* со словами: «Расти, крестник, так высок, как мы подняли пирог».

Распространённым является обычай кормить *отца* новорожденного сильно посоленной кашей, при этом приговаривая: "Кушай, да знай, горько ли, сладко ли было жене родить". Оставшуюся в ложке кашу повитуха подбрасывала вверх, восклицая: «Дай только Бог, чтобы деткам нашим

весело жилось, и они также прыгали бы!» Вслед за отцом младенца бабка-повитуха угощает кашей всех присутствующих со словами: "Кашка на ложки, новорожденному на ножки". Гости платят за кашу небольшую сумму, а *крёстные родители* новорожденного больше всех. В некоторых местах вместо каши при сборе денег бабка подавала какое-либо иное кушанье. В Зарайском уезде она обносила гостей сладким пирогом со словами: "Поздравьте меня дорогие гости, мне Бог внучка (внучку) послал". Иногда *пирог* и *каша* соседствовали на столе, а рядом на тарелке выставляли *штоф с водкой*.

В западных и южных губерниях России горшок с кашей принято было разбивать в знак обновления жизни, причем в каждой местности был свой обычай. На западе Смоленской губернии кум должен был бросить горшок так, чтобы он разбился вдребезги с первого раза, а каша высыпалась на стол. Это считалось хорошим предзнаменованием для будущей жизни ребёнка. В Курской губернии все сидящие за столом били горшок по бокам ножом до тех пор, пока он не обивался, при этом круто сваренная каша оставалась нетронутой. Считалось, что горшок нужно разбить в присутствии младенца, чтобы приучался быть хлебосольным хозяином [3; 5; 10; 11].

Всем присутствующим в доме детям давали кашу. Более того на крестинный обед спешили дети со всей деревни. С шуточными угрозами "выкинуть ребёнка", "в крапиву посадить" они требовали себе крестинной каши. Дети являлись исполнителями обрядовых действий с петухом и курицей. Так, в Тверской губернии маленькие дети, получив кашу, выбегали на улицу ловить петуха или курицу (в зависимости от пола новорожденного это делали мальчики или девочки, по тому же принципу выбирали петуха или курицу), клали в чашку из-под каши клювом кверху, приносили в избу и ставили на стол, с пожеланиями ребёнку начать бегать скорее, быть проворным и рано начать петь. В Краснинском уезде Смоленской губернии дети точно так же сажали петуха или курицу (опять же в зависимости от пола новорожденного) на высокое место, чтобы новорожденный был высок,

кормили птицу обрядовой кашей. В Гжатском уезде той же губернии дети пускали петуха через окно с криком: "Бабка, бабка, вот тебе петуха, а нам давай каши, избу повалим, младенца раздавим". Бабка через окно подавала им кашу [10].

В конце крестильного обеда в знак установления духовного родства, весьма почитаемого в народе, *крёстный родители* дарили друг другу подарки: платок от кумы, несколько монет от кума. *Обмен подарками* заканчивался троекратным целованием восприемников [1; 8].

Таким образом, крестильный обед, имея национальные особенности (традиционные блюда, напитки, обрядовые действия), и в русской и во французской лингвокультурах прежде всего является ритуалом приёма ребёнка в христианскую общину.

Итак, лингвокультурологический экскурс *крестильного обряда* в фольклорной традиции Руси и Франции наряду с проявлением его культурно-языковой специфики обнаруживает некоторые сходства. Так, присутствие общих сем, выявленное при сопоставительном анализе, у слов «*крестины*» и «*baptême (m)*», «*церковь*» и «*église (f)*», «*купель*» и «*fonts (m, pl) (baptismaux)*», «*крестильная рубашка*» и «*robe (f) de baptême*», у лексем, репрезентирующих понятие «*крёстные родители*», а также способ словообразования («*новокрещённый*» и «*nouveau baptisé*») сближают сравниваемые лексемы, однако родственными они не являются или же могут быть таковыми лишь частично, как в случае со словами «*крёстная мать*» и «*marraine (f)*», «*кум*» / «*кума*» и «*compère (m)*» / «*commère (f)*», «*крестник*» и «*filleul (m)*» / «*filleule (f)*». Следует заметить, что именно этимологический анализ, обнаруживающий объединяющую основу, от которой происходят слова («*крёстная мать*» и «*marraine (f)*» от латинского *mater* «мать»; «*кум*» / «*кума*» и «*compère (m)*» / «*commère (f)*», восходящие к латинскому *commāter* или *comprater*; *новый (ново-)* и *nouveau*, от латинского *novus*) позволяет говорить об их родственности. Обращение к этимологии лексических единиц способствует выявлению сближающих сем в

современном русском языке и сем в латинских словах, от которых образованы французские лексемы («крестник» «крёстный сын» и “*filleul (m)*” / “*filleule (f)*” от латинского *filīolus* «сын, сыночек» уменьшительное к *filius* «сын»).

Более того, следует сказать о некоторых объединяющих символах, а именно: *белый цвет* в крестильном наряде ребёнка, *вода, свеча, елей, хлеб и монеты*, используемые в крестильном обряде в обеих культурах. Констатируя в каждой лингвокультуре свои приметы, нельзя в то же время не обратить внимание на наличие схожих поверий. Речь идет о бережном отношении к крестильному наряду и его использовании для последующих детей, о стремлении совершить обряд крещения ребёнка как можно раньше с целью оградить его от опасностей, о большой чести быть приглашёнными в крёстные, отказываться от которого неприято, о крестильном обеде как о ритуале введения ребёнка в христианскую общину. Общехристианские представления (крещение как прием в христианский мир, освобождение от первородного греха, злых духов), находящие свое отображение в сценарии обряда крещения, свидетельствуют о духовном единстве русской и французской культуры.

Выявленные национальные особенности (предметы, уникальные для каждой культуры, приметы, символы, обрядовые действия, являющиеся специфичными для каждой лингвокультуры, традиционные блюда, напитки) находят свое отражение в лексических единицах языка, способствуя тем самым образованию целого пласта национально-культурной лексики. В рамках нашего исследования к таковым относятся: в русской лингвокультуре – *ризки, риски, каша, святой угол, хлеб-соль, крещальня, божница, передний (красный) угол, штоф, водка*; во французской лингвокультуре это – *aubette (f), fian (m), eau-de-vie (f), calvados (m), repas (m) de nailles, dîner (m) de nailles, bardalée, baptisada, dragées (pl) de baptême, centimes (pl), sous (pl), francs (pl)*. Данное обстоятельство подтверждает факт тесного взаимодействия языка и культуры.

Список литературы:

1. Громова И.А. Православные и народные обряды. – М.: Дрофа-Плюс, 2005. – 304 с.
2. Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. Репринтное воспроизведение издания 1880 года. – М.: АВТОР, 1992. – 607 с.
3. Капица Ф.С. Боги и тайны древних славян. – М.: Астрель: Русь-Олимп, 2011. – 317 с.
4. Катехизис католической церкви [Электронный ресурс]. URL: <http://krotov.info/acts/20/2vatican/1210.html> (дата обращения: 10.10.15).
5. Коринфский А. Народная Русь. – М.: Белый город, 2007. – 592 с.
6. Крещение детей на Руси [Электронный ресурс]. URL: <http://kreshchenie.ru/pro-kreshenie/kreshenie-detey-na-rusi/> (дата обращения: 30.09.15).
7. Круг жизни / сост. Н.В. Будур, И.А. Панкеев. – М.: Олма-Пресс, 1999. – 528 с.
8. Панкеев И.А. От крестин и до поминок. – М.: ПБЮЛ Быстров: Эксмо, 2002. – 544 с.
9. Письма из деревни: очерки о крестьянстве в России второй половины XIX века / сост., авт. вступ. статьи и комментариев Ю.В. Лебедев. – М.: Современник, 1987. – 511 с.
10. Русские [Электронный ресурс]. URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/rus/sian/29.htm> (дата обращения: 05.10.15).
11. Терещенко А.В. История культуры русского народа. – М.: Эксмо, 2007. – 736 с.
12. Cormeau H. Terroirs Mauges: miettes d'une vie provinciale. La tradition. – Cheminements, 2001. – Т.2. – 500 p.
13. Dardy L. Anthologie populaire de l'Albert: Sud-Ouest de l'Agenais ou Gascogne landaise. Т. II. – Agen: J. Michel et Médan, 1891. – 425 p.

14. Gennep Van A. En Savoie: du berceau à la tombe. – Laffitte, 1981. – 328 p.
15. Gennep Van A. Le folklore français. Du berceau à la tombe. Cycles de carnaval – Carême et de Pâques. – Paris: Robert Laffont, 1998. – 1182 p.
16. Jeanton G. Le Mâconnais traditionaliste et populaire. – Mâcon : Éd. de la Tour Gilles, 1995. – 400 p.
17. Laisnel de la Salle G. Souvenir du bon vieux temps : le Berry, moeurs et coutumes. – Éditions CPE, 2013. – 240 p.
18. Leprêtre M. Le Baptême. – Centurion, 1989. – 118 p.
19. Mozanni É. Le livre des superstitions. Mythes, croyances et légendes. – Paris: Robert Laffont, 1995. – 1822 p.
20. Rocal G. Les vieilles coutumes dévotieuses et magiques du Périgord. – Pierre Fanlac, 2000. – 224 p.
21. Seguin J. Comment naît, vit et meurt un bas-normand. – Paris: Guénégaud, 1982. – 147 p.
22. Sol E. Le vieux Quercy. T.1. Anciens usages. – Éd. Dela Maison des oeuvres, 1991. – 276 p.
23. Westphalen de R. Petit dictionnaire des traditions populaire messines. – Imprimerie Fricotel, 1993. – 858 p.

Словари и энциклопедии

1. Википедия: электронная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 14.10.15).
2. Гак В.Г. Новый французско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1997. – 1195 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живаго великорусскаго языка: в 4 т. – Т. 2. [Электронный ресурс]. URL: http://www.slovorod.ru/dic-dal/_pdf/dahl-dictionary-2.pdf (дата обращения: 20.08.15).
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/197727/> (дата обращения: 25.09.15).

5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1997. – 994 с.
6. Петрова Г.В. Латинско-русский словообразовательный словарь. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 704 с.
7. Православие. Полная энциклопедия. – СПб.: ИГ «Весь», 2008. – 448 с.
8. Российский гуманитарный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://bcoreanda.com/ShowTreck.aspx?ID=441> (дата обращения: 08.10.15).
9. Святая Русь. Большая энциклопедия Русского народа. Русский образ жизни [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusinst.ru/articlesoftheme.asp?rzd=1&tm=15> (дата обращения: 08.10.15).
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М.: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2004. – Т. 2. – 671 с.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 3. – 832 с.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: 4 т. – М.: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2007. – Т. 4. – 860 с.
13. Франция. Лингвострановедческий словарь. – М.: Интердиалект+: АМТ, 1997. – 1040 с.
14. Энциклопедия православной жизни. – Тула: Имидж Принт, 2009. – 400 с.
15. Dictionnaire étymologique de la langue française par Oscar Bloch. – Paris: Presses universitaires de France, 1986. – 682 p.
16. Dictionnaire étymologique et historique de la langue française. – Éd. Larousse, 2006. – 893 p.
17. Dictionnaire historique de la langue française. – Paris: Dictionnaires Le Robert, 2000. – Т. 1. – 1381 p.

18. Grand Larousse de la langue française en sept volumes. – Paris: Librairie Larousse, 1972.
19. Le Nouveau Petit Robert. – Paris: le Robert, 2008. – 2837 p.

Отражение национальной культуры в зеркале языка

*Попова Наталья Владимировна
Мелехова Наталия Владимировна*

Язык всегда характеризовал самые яркие черты этноса. По мнению Ф.М. Достоевского, «Язык – это народ». Язык является основным инструментом познания и освоения окружающей действительности, выступая наряду с этим главным средством общения людей. Так язык выступает как бы мостиком, посредством которого появляется возможность для знакомства с другими культурами.

Часто в современной лингвистике встречается фраза «язык как зеркало культуры», которое находится между человеком и окружающим его миром, отображая весь реальный мир народа, его менталитет, национальный характер, традиции, систему ценностей, национальное видение мира. Язык выступает как кладовая культуры.

Анализируя функции языка, многие современные лингвисты выделяют национально-культурную функцию. Большой вклад в исследования в области взаимосвязи языка, мышления и культуры внёс российский психолог и лингвист А.А. Леонтьев, который связал реалии, отражённые в языке, с историческим прошлым народа, со спецификой трудовой, общественной, культурной жизни данного народа [17].

Язык выступает как ценнейший источник формирования и проявления ментальности народа. В языковой системе: книгах, устной и письменной речи, фольклоре хранятся все накопленные знания, материальные и духовные ценности этноса. Язык даёт возможность сохранить культуру и передать её

другим поколениям. Дети, в процессе инкультурации гармонично входя в социальную среду, постепенно усваивают культурные нормы данного общества, культурный опыт предшествующих поколений.

Являясь инструментом культуры, язык формирует личность человека, ибо именно через язык он воспринимает менталитет, традиции не только своего народа, но и других представителей этноса, в результате чего возникает специфический культурный образ мира.

В различных научных работах можно встретить большое количество определений языка, но если представить краткую характеристику данному понятию, то она сведётся к тому, что *язык является средством выражения мыслей, а значит и средством общения.*

Язык, культура и коммуникация неразрывно связаны друг с другом. Язык служит коммуникации и может являться коммуникативным процессом. Культура тоже может быть названа коммуникацией как особый признак приспособления человека к окружающей среде. Отсюда язык и культура настолько нераздельны, что можно сказать: язык – это культура, и культура – это, в первую очередь, язык.

Тесная взаимосвязь языка, мышления и культуры становится предметом изучения в современном языкознании. Лингвисты, сравнивая несколько культур посредством разных языковых средств, приходят к выводу о том, что одно и то же понятие может обозначаться разным количеством слов: у одних народов – двумя, у других двадцатью. Это доказывает различную значимость отдельных понятий в разных языках. Люди, говорящие на разных языках, по-разному смотрят на одни и те же понятия, по-разному смотрят на мир. Отсюда очевидна тесная связь языка и культуры.

Значительный вклад в понимание связи языка и культуры внесла лингвистическая гипотеза Сэпира-Уорфа, утверждающая, что язык – это просто инструмент для воспроизведения мыслей, он сам формирует наши мысли. В языке индейского племени хопи нет деления на прошедшее,

настоящее и будущее время, как в большинстве европейских языков. Отсюда – разное понимание данным этносом окружающего мира.

Гипотеза Сэпира-Уорфа исходит из положения, что язык является основой индивидуальной картины мира, которая складывается у каждого человека, гармонизируя огромное количество предметов и явлений окружающей действительности. Не существует в мире предмета или явления без названия. Дав название конкретному предмету или явлению, человек как бы «оживляет» его, включая новое понятие в ту систему понятий, которая уже существует уже в его сознании, т.е. он вводит новый элемент в свою картину мира [20, 25].

В соответствии с этой теорией реальность создаётся с помощью языковых особенностей данной культуры. Каждый язык, в отдельности, обладает собственным способом представить одну и ту же реальность. Как упоминалось выше, если один объект объясняется системой из нескольких понятий, то он имеет важное культурное значение для данного этноса. Чем сложнее и разнообразнее совокупность для данного явления, тем оно более значимо в данной культуре.

Несмотря на существование различий в восприятии мира, безусловно, существуют и сходства. Если бы были одни различия, то люди просто не смогли бы общаться друг с другом.

Слово отражает не сам предмет или явление, а то, как человек его видит, т.е. через призму индивидуальной картины мира, уже существующей в его сознании и детерминированной его культурой. Сознание каждого человека формируется не только под воздействием его индивидуального опыта, но и в процессе инкультурации. В каждой культуре своя призма, через которую посредством языка смотрят на мир. Язык, мышление и культуру нельзя представить изолированно друг от друга. Они являются единым целым.

Окружающую человека действительность можно представить так:



Реальный мир – мир, окружающий человека и существующий независимо от него. *Культурная (понятийная, концептуальная) картина мира* отражает реальный мир через призму понятий, которые формируются в систему знаний о мире в результате коллективного или индивидуального опыта в процессе познания мира человеком. Основная часть знаний закрепляется в языке значениями конкретных языковых единиц, в которых в виде гносеологических образов закрепляются элементы действительности. У каждой культуры своя картина мира, специфичная и возникающая в определённых условиях.

Языковая картина мира – совокупность сведений о мире, действующих благодаря различным механизмам вербализации, а также хранимым и передаваемым от поколения к поколению с помощью вербального кода. Е.С. Кубрякова отмечает по этому поводу следующее: «Языковая картина мира –

картина мира вообще, которая опосредована языковыми знаками или даже шире – знанием языка, его единиц и правил и, главное, содержанием его форм».

Языковая картина мира отражает действительность через культурную картину мира, с которой она находится в непрерывном взаимодействии и восходит к реальному миру, окружающему человека (см. схему).

Значение языковых единиц, прежде всего, слова можно интерпретировать как звуковую (графическую) соотнесённость с каким-либо предметом или явлением реального мира. Эти два мира опутаны культурными представлениями о предметах или явлениях культурного мира, свойственных как речевому коллективу, так и индивидуальному носителю.

Путь от внеязыкового мира к понятию и к его словесному выражению в слове (т.к. именно слово является основной единицей языка) у разных народов свой. Это обусловлено различиями в самой реальности (историческими), условиях жизни (природными, климатическими), а также социальном положении (наличии специфического общественного сознания). В связи с этим у каждого этноса своя языковая картина мира.

Согласно Б.А. Серебренникову, культурная картина мира всегда богаче, т.к. в её образовании участвуют различные типы мышления, и именно в языке она вербализуется, хранится и передаётся из поколения в поколение. Языковая и культурная картины мира названы «картинами» неслучайно, т.к. двух одинаковых картин не может быть. У каждого народа она своя. Обе картины взаимосвязаны. Язык не может исполнять роль средства общения, если не будет связан с концептуальной картиной мира. Эта связь в языке осуществляется двояким образом. Язык означает отдельные элементы концептуальной картины мира. Означивание выражается в создании слов, средств связи между словами и предложениями. Язык также объясняет содержание концептуальной картины мира, связывая в речи между собой слова. В этом объяснении участвуют известные данному языку вышеперечисленные элементы языковой картины мира (слова, формативы и

средства связи между предложениями, синтаксические конструкции), поэтому объяснения не входят в языковую картину мира.

По С.Г. Тер-Минасовой, слова – это «кусочки мозаики», которые складываются в картины. Слова как названия предметов или явлений представляют собой кусочек реального мира, пропущенный через призму культурной картины мира и приобретший специфические данному народу черты [22]. Может быть одна реальность, одно понятие, но разные формы языкового выражения в разных языках.

При изучении иностранных языков может возникнуть трудность в совмещении чужой картины мира со своей собственной. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей данного языка и подвергается воздействию заложенной в нём культуры. На первичную картину мира родного языка и культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка.

Как пример со случаем языковой недостаточности можно привести отсутствие эквивалента для выражения того или иного понятия. Обозначаемые безэквивалентной лексикой понятия или предметы уникальны и присущи данному реальному миру и языку. Слова, обозначающие предметы национальной культуры, заимствуются в силу отсутствия понятий, свойственных чужому языковому мышлению, чужой языковой среде.

Инокультурная реалья, обозначенная определённым словом, не вызовет ассоциаций у человека, никогда не видевшего данный объект. И увиденный, но безымянный объект тоже не найдёт места в индивидуальной языковой картине мира.

Картина мира зависит, прежде всего, от того, насколько упорядочены в ней языком и культурой объекты. Культурно-языковое пространство пронизано множеством сложных взаимосвязей, соотношений, взаимовлияний объектов на разных уровнях восприятия. Значительный вклад в исследования понятия картины мира внесли русские лингвисты Ю.Д. Апресян,

В.Б. Касевич, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова, Б.А. Серебренников, В.Н. Топоров, Е.С. Яковлева [2, 2006; 12, 1996; 24, 1980; 30, 1994].

Как отмечает писатель Бернар Дадье, языки «представляют собой попытку упорядочить хаос, внести порядок в беспорядок восприятия, придать форму бесформенному. Но каждый язык делает это по-своему, разными путями приходя к одинаковым результатам» [9, 245–246].

В современном мире язык играет важную роль, являясь не только средством коммуникации, но и неся заложенные в себе культурные знания. «Языковое восприятие мира облегчает восприятие той или иной культуры. Обмен информацией лингвистической подразумевает обмен информацией культурной» [10, с. 14].

Многие исследователи связывают решение различных вопросов теории языкового значения и функционирования языка с изучением особенностей представления знаний в языке и, конечно, с когнитивной деятельностью человека. Появившееся в связи с этим понятие языковой картины мира может обозначать то, что в системе языка, в его грамматическом строе и лексиконе отражается то, как человек видит окружающий мир, при этом условия естественной среды обитания языковой общности играют большую роль в формировании концептуальной системы того или иного языка [2].

Все понятия и концепты культуры отражаются в языковой картине мира. Язык и культура – это формы сознания, отображающие мировоззрение человека. Языковая картина мира меняется от языка к языку, поэтому способы языкового выражения различны. Отсутствие языковых определений предметов и явлений, существующих в одной культуре и соответствующих лакунам в другой, ведет к отличию в языковом понимании. Интенсивно развивающиеся в настоящее время всесторонние международные связи способствуют расширению языковых контактов. Подобные контакты являются объективной причиной взаимовлияния языков, служащих средством передачи информации о культуре говорящих на них этнических социумов.

Взаимовлияние языков и культур наблюдается на различных уровнях: в лексике, фразеологии, грамматике, словообразовании, однако наиболее яркое представление о взаимодействии языка и культуры может дать фразеология, так как она, отражая собой как концепты культуры, так и языковые реалии, совмещает их в себе. В языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами и т.п., и некоторые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет [21]. Отсюда понятно, почему интерес лингвистов, изучающих специфику языковой картины мира, сосредоточен в значительной степени на лексическом уровне языка, а конкретнее на фразеологических единицах, которые несут культурно значимую информацию, и, проникая в другие языки, передают им эту информацию, обогащая их как количественно, так и качественно.

Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев (Вайсгербер и другие) о внутренней форме языка, с одной стороны, и к идеям американской этнолингвистики, с другой (гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа) [7]. Язык непосредственно участвует в двух процессах, связанных с картиной мира. Во-первых, в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубинных слоев картины мира у человека. Во-вторых, сам язык выражает и эксплицирует другие картины мира человека, которые посредством специальной лексики входят в язык, принося в него черты человека, его культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт [28]. Основными факторами, порождающими языковую картину мира любого национального языка, являются внешний мир и сознание. По О.А. Корнилову, внешний мир – это пространственно-временной континуум [15], так как данное обозначение содержит указание на бесконечность и непрерывность в пространстве и во времени. Уникальность

вербального отражения мира предопределяется особенностями национального склада мышления и природной средой, материальной культурой, представляющими пространственно-временной континуум.

Если под языковой картиной мира понимать то, как отражается в языке видение мира человеком, как особенности концептуализации и бытийные сущности фиксируются в системе языка, в его грамматическом строе и лексиконе, то, с этой точки зрения, языковая картина мира равна наивной картине мира. Однако «языковая категоризация несводима только лишь к знаковой формализации некоторого набора концептуальных фреймов как определенных когнитивных структур, порождаемых чувственным опытом. Не менее существенной частью языковой картины мира является система отношений между первичным (чувственным) знанием и вторичным (собственно научным) знанием, синтезированным на основе совокупного эмпирического опыта, т.е. соотношение конкретного и обобщенного». Отсюда «языковая картина мира как герменевтическое понятие по своему содержанию шире понятия наивной картины мира» [5, с. 154].

И.М. Гетман говорит о том, что общая картина мира делится на практическую (языковую) и научную (концептуальную). И если под практической (языковой) картиной мира понимается стихийно складывающееся представление о действительности, то под научной – точное описание процессов и явлений [6]. Обе картины мира относительно обособлены, что затрудняет их синтезирование. Обособленность языковой картины мира заключается в том, что каждый язык дает неповторимую интерпретацию действительности и своими значениями отражает культуру. Концептуальная картина мира может реализоваться в научной парадигме, а слова и выражения, обозначающие концепты научной теории, легко переводятся на другие языки, так как лексические единицы не связаны стилистическими или коннотационными элементами с общей языковой моделью [29, с. 66].

Существует понятие национальной когнитивной картины мира, представляющей собой общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа. Отсюда, с одной стороны, национальная картина мира – это некая абстракция, с другой – «когнитивно-психологическая реальность, обнаруживающаяся в мыслительной, познавательной деятельности народа, в его поведении – физическом и вербальном. Она представляет собой результат когниции (познания) действительности и выступает в виде совокупности упорядоченных знаний – концептосферы. Когнитивная и языковая картины мира связаны между собой как первичное и вторичное, как ментальное явление и средство доступа исследователя к нему» [19, с. 190].

О.В. Тимашева выделяет универсальную картину мира, свойственную всему человечеству [23] и являющуюся слишком абстрактной, так как каждая цивилизация, социальная система характеризуется своим особым способом восприятия мира и менталитет отдельного лингвокультурного сообщества складывается в свою картину мира, в которой репрезентированы мировидение и миропонимание ее представителей. По мнению И.М. Гетмана, между различными картинами мира есть, хотя незначительное, взаимодействие. Превалирующая обособленность картины мира требует поиска средств обобщения и систематизации того, что зафиксировано языковыми значениями общеупотребительных слов и выражено научными терминологиями [6].

По словам В. фон Гумбольдта, «каждую человеческую индивидуальность ... можно считать особой позицией в видении мира», а «в каждом языке заложено самобытное мирозерцание» [8, с. 80]. У отдельной личности картина мира будет определяться его характером, его сознанием. Картина будет опосредована и тем языком, на котором говорит данная группа. Важно то, что ни одна картина мира, взятая в отдельности, не является исчерпывающей [23]. Картина мира выполняет две базисные функции: интерпретативную, заключающуюся в осуществлении видения

мира, и регулятивную, служащую ориентиром человеческой жизнедеятельности.

Различные миропредставления при развертывании смыслового пространства картины мира даже в рамках одной категориальной парадигмы могут значительно отличаться друг от друга разным акцентированием исходных категорий, тенденциями рассмотрения одной категории через призму другой, т.е. категория красоты может видеться благодаря существованию категории безобразия.

Любое толкование понятия языковой картины мира не может претендовать на абсолютную истинность [15, с. 3]. Каждый ученый, исходя из своих научных интересов, может наполнять понятие языковой картины мира различным содержанием. Комплекс знаний и представлений определенного языкового сообщества о мире есть «результат работы коллективного сознания, зафиксированного в языке, прежде всего в его лексическом и фразеологическом составе. Но есть разные виды человеческого сознания: индивидуальное сознание отдельного человека, коллективное обыденное сознание нации, научное сознание. Результат осмысления мира каждым из видов сознания фиксируется в матрицах языка, обслуживающего данный вид сознания. Картина мира – не объективно существующая реальность, а умозрительное построение, используемое его создателем для решения каких-либо теоретических или практических задач» [5, с. 156].

Фразеологические единицы представляют часть общезыковой картины мира, являясь элементом коллективного сознания. И если семантику фразеологизмов можно интерпретировать в терминах культуры [6, с. 214–215], то большинство фразеологизмов содержат элементы своего этноса. Так как язык включает кумулятивную функцию, т.е. он имеет своеобразную культурную память, фразеологизмы обладают способностью хранить культурологически значимую информацию, и именно в них концептуализированы эталоны и стереотипы национальной культуры,

формирующие видение и понимание мира, передающиеся из поколения в поколение.

Становится понятно, что фразеологические единицы играют особую роль в создании языковой картины мира, так как они связаны с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Отсюда появляется мир говорящих на конкретном языке, т.е. формируется фразеологическая картина мира как совокупность знаний о мире, оставивших свой след во фразеологии. Именно фразеологическая картина мира может ярко раскрыть национально-культурную специфику различных языков. Она представляет собой не только бесценную информацию о культуре, но и о менталитете народа, в котором фиксируется его мировоззрение. Таким образом, в основе фразеологической картины мира лежит образное мировидение, которое формируется на протяжении многих веков в процессе изучения и преобразования человеком окружающего мира.

У каждого индивида в отдельности и каждого этноса в целом создается своя собственная фразеологическая картина мира, характерная для конкретной исторической эпохи. Она меняется, так как представляет собой живое образование. Фразеологическая картина мира подчеркивает этноспецифические черты народа, эксплицирует национальные особенности морально-нравственного аспекта, указывающие на эстетические и этические ценности: что красиво и что безобразно, что нравственно и что безнравственно и т.п. Отсюда следует, что фразеологическая картина мира может служить отражением национального видения и понимания мира. Во фразеологической картине мира отражаются содержание человеческого бытия, внешние и внутренние качества человека, пропущенные через языковой менталитет народа. И справедливо отмечено, что фразеологические единицы являются «средством освоения мира человеком, в них фиксируются, хранятся и воссоздаются его чувства, эмоции, ощущения, оценки, настроения» [3, с. 45].

Фразеологическая картина мира – это своеобразный мир в языке, который имеет специфические черты в плане выражения и в плане содержания, она может быть сформирована языковыми средствами различных уровней: лексического, грамматического, стилистического. Фразеологическую картину мира можно рассматривать в таких аспектах, как: 1) закрепленные в языке результаты интеллектуальной обработки информации о мире человеческим сознанием (образность и эмотивная модальность); 2) отражение некоторых философских категорий, формирующих мировоззрение народа; 3) нормативно-ценностные картины мира [27]. Р.Х. Хайруллина отмечает следующие признаки фразеологической картины мира: универсальность, антропоцентричность и экспрессивность. Универсальность проявляется в том, что фразеологизмы имеются в составе всех без исключения языков. Что касается плана содержания, то универсальные свойства фразеологической картины мира выражаются за счет присутствия в языках универсальных семантических категорий во фразеологии; в плане выражения – за счет наличия общих законов фразообразования в разных языках, тождественных фразообразовательных моделей, универсальности тематико-идеографического принципа классификации фразеологизмов [27].

Антропоцентризм как существенный признак фразеологической картины мира проявляется в том, что человек, его образ и действия выступают главным критерием оценки действительности и именно человек является носителем национальной культуры. Наконец, одной из главных особенностей фразеологии является ее экспрессивная окрашенность, благодаря которой фразеологизмы доступны восприятию людей, обобщению и переосмыслению. В «литературе принято разграничивать две фразеологические картины мира». Фразеологическая картина мира 1 представляет собой буквально интерпретируемый мир, в котором проявляются свехъестественные качества у объектов окружающей действительности. Во фразеологической картине 2 содержится

сигнификативное значение фразеологизмов, и она соотносит заявленный образ с реальной действительностью [11, с. 96–97].

Исследование идиом и паремий двух и более языков может служить лингвистической основой постижения действительности, отображения национально-культурной специфики народов. Отсюда понятно, почему возникает интерес лингвистов к изучению фразеологических картин мира в сопоставительном аспекте.

Следует назвать современных языковедов, занимающихся изучением фразеологических картин мира на базе двух и более языков: английского и русского языков [Аль-Дайбани Ареф Али, 2003] – интеллектуальные способности человека, [Иванова, 2003] – пословичная концептуализация мира, [Киндря, 2005] – с компонентом – зоонимом, [Салиева, 2005] – с прозрачной внутренней формой, [Пономаренко, 2007] – в деловом дискурсе; английского, русского и монгольского языков [Рэнчин, 2010] – с компонентом – соматизмом и зоонимом; английского и немецкого [Частикова, 2009] – макроконцепт «природные явления»; английского, немецкого, французского, русского и татарского языков [Гатауллина, 2005] – цветообозначения; английского, испанского и русского языков [Жолобова, 2005] – фразеологические единицы библейского происхождения; немецкого и русского языков [Щербина, 2006] – концепт «время»; немецкого, русского и башкирского языков [Саитова, 2007] – имена лиц; французского и казахского языков [Дуйсекова, 2006] – концептуально-культурологический аспект; турецкого и английского языков [Гарифуллина, 2005] – эмоции и чувства человека; татарского и русского языков [Мирсаева, 2004] – образ человека; русского и французского языков [Крымская, 2005] – процесс речи; [Мавлюдова, 2004] – субколлоквиальные фразеологические единицы; [Молостова, 2000] – фразеологизмы-антропоцентризмы; русского, английского и французского языков [Грицко, 2005] – глагольные фразеологизмы; русского и болгарского языков [Чернева, 2003] – семантика и символика числа; русского и адыгейского языков [Бобрышева, 2009] –

национально-культурный экзистенциальный аспект; русского и испанского языков [Верещинская, 2006] – компонент «числительное»; русского и новогреческого [Икономиди, 2005] – национально-специфический компонент значения и др. В работе мы наметили контуры отдельных фрагментов фразеологических картин мира двух дальних родственных языков: немецкого и русского в аспекте отражения дихотомии красоты и безобразия с целью выявления общих и отличительных (национально-специфических) черт [18].

Фразеология в наши дни как самостоятельная лингвистическая дисциплина встает на интегративный путь развития, устойчивые словесные комплексы привлекают к себе внимание таких наук, как когнитивная лингвистика, психолингвистика, прагматика, сравнительная типология, машинный перевод, переводоведение, лексикология, компьютерная лингвистика, лексикография, лексическая семантика, лингвокультурология, грамматика и др.

К разряду фразеологических единиц, анализируемых в ходе исследования представителями перечисленных научных направлений, относятся фразеологизмы, пословицы, поговорки. Идиома (или фразеологизм) – устойчивое языковое выражение, значение которого не совпадает со значениями составляющих его слов. Паремия (пословицы, поговорки) – краткое образное вербальное выражение традиционных ценностей и взглядов, основанных на жизненном опыте народа. Они передают специфическую информацию, обозначают типичные жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами. К паремиям, кроме пословиц и поговорок, также относятся пословичные выражения, антипословицы, велеризмы, девизы, слоганы, афоризмы, максимы, загадки, приметы и другие изречения. Под пословицей понимается краткое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирована многовековая народная мудрость, имеющее форму законченного простого или сложного предложения. Поговорка тоже является кратким народным изречением

поучительного характера, имеющим, в отличие от пословицы, буквальный план и в грамматическом отношении представляющим собой законченное предложение. Признаками пословиц как фразеологических единиц являются: устойчивость, неделимость, экспрессивно-эмоциональная окрашенность. Эти черты, указывающие на фразеологичность, сближают их с другими фразеологическими оборотами – поговорками [18].

Пословицы затрагивают самые важные темы человеческой жизни. Ценностные представления в пословицах и поговорках могут быть бинарными (наличие противоположных ценностных модальностей, предполагающих волевой личный выбор: красота – безобразие, добро – зло, правда – ложь, молчание – слово, ум – глупость, жизнь – смерть и т.д.), как позитивными, так и негативными. В пословицах заключен глубинный смысл и народная мудрость, уходящая своими корнями в далекое прошлое. В них мы можем увидеть культуру, традиции, историю народа. Идиомы и паремии являются постоянным объектом исследования лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и сопоставительного языкознания.

Основными направлениями сопоставительной фразеологии являются:

1) сопоставление на уровнях конкретных ФЕ в плане установления межъязыковых эквивалентов, выявления парадигматических отношений между ФЕ: синонимии, антонимии и т.д.;

2) сопоставление разрядов и групп ФЕ в структурно-семантическом, лексико-грамматическом и семантическом плане;

3) сопоставление между собой целых фразеологических систем.

Важным фактором межъязыковой фразеологической эквивалентности являются функциональный и нормативный компоненты стилистического значения фразеологических единиц. Наибольшей эквивалентностью отличаются фразеологические единицы, характерные для стилей публичного общения – газетно-публицистического, и наименьшей – фразеологические единицы, употребление которых ограничено обиходно-разговорным стилем и просторечием. В работе осуществляется сравнительная систематизация

немецких и русских идиом и паремий, отражающих конфронтацию категорий красоты и безобразия с учетом их функционирования в электронных художественных и публицистических текстах.

Общим признаком фразеологических единиц сопоставляемых языков является большая роль коннотативно-прагматического аспекта в совокупном значении фразеологизмов. Как отмечает Попова Н.В., в семантике фразеологизмов наличие данного аспекта проявляется как их эмоционально-экспрессивная окрашенность [18, с. 213].

Фразеологические единицы играют особую роль в создании языковой картины мира, так как они связаны с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Формируемая фразеологическая картина мира представляет собой не только бесценную информацию о культуре, но и о менталитете народа, в котором фиксируется его мировоззрение. Исследование идиом и паремий двух и более языков может служить лингвистической основой постижения действительности, отображения национально-культурной специфики народов.

Список литературы:

1. Апресян Ю.Д. О языке толкований и семантических примитивах // Изв. РАН. – М.: РАН. – 1999. –Т. 54. – № 4. – С. 4.
2. Апресян Ю.Д. Языковая картина мира и системная лексикография. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 912 с.
3. Буянова Л.Ю., Коваленко Е.Г. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности. – Краснодар: КубГУ, 2004. – 164 с.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 412 с.
5. Власова С.А. К вопросу о языковой и наивной картинах мира // Изменяющаяся Россия: новые парадигмы и новые решения в лингвистике:

материалы I Междунар. науч. конф. (Кемерово, 29–31 авг. 2006 г.): в 4 ч. / отв. ред. Е.А. Пименов, М.В. Пименова. – Кемерово: Юнити, 2006. – Ч. 1. – С. 153–157.

6. Гетман И.М. Язык и картина мира // Язык и культура: тезисы II Междунар. конф. – Киев: Русь, 1993. – Ч. 1. – С. 126–195.

7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 398 с.

8. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / пер. с нем. – М.: Прогресс, 1989. – 450 с.

9. Дадье Б. Люди между двумя языками // Иностранная литература. – М., 1968. – № 4. – С. 245–248.

10. Данчикова С.К. Культурологические аспекты фразеологизмов с семантикой времени // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. «Межкультурная коммуникация и современные лингвистические теории» / отв. ред. О.Ф. Родин. – Ниж. Тагил: НТГСПА, 2003. – Ч. 3. – С. 14–16.

11. Добровольский Д.О. О возможности моделирования внутренней формы фразеологизма // Лексикографическая разработка фразеологизмов для словарей различных типов и для Машинного фонда русского языка. – М.: АН СССР, 1988. – С. 87–98.

12. Касевич В.Б. Картина мира. Язык. – С.-Пб: Петербургское Востоковедение, 1996. – 288 с.

13. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных объективных факторов в языке. – М.: Наука, 1975. – 232 с.

14. Комлев Н.В. Словов речи: Денотативные аспекты. – М.: МГУ, 1999. – С. 40–50.

15. Корнилов О.А. Языковые картины мира как отражения национальных менталитетов: автореф. дис. ... д-ра культуролог. наук. – М., 2000. – 45 с.

16. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
17. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
18. Попова Н.В. Дихотомия конфронтирующих категорий во фразеологических картинах мира: дис. ...докт. филол. наук. – Москва, 2011. – 497 с.
19. Попова О.А. Картина мира как способ отражения действительности // Изменяющийся славянский мир: новое в лингвистике: сб. ст. / отв. ред. М.В. Пименова. – Севастополь: Рибэст, 2009. – С. 188–196.
20. Сепир Э. Язык / пер. с англ. – М.-Л., 1934.
21. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 286 с.
22. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
23. Тимашева О.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2004. – 190 с.
24. Топоров В.Н. Модель мира // Мифы народов мира: энциклопедия. – М., 1980. – Т. 2. – С.161–166.
25. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку / Новое в лингвистике. – М., 1960.
26. Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога (концепт, категория, прототип) // Научно-техническая информация. – М.: ВИНТИ, 1992. – Сер. 2. – № 3. – С. 1–8.
27. Хайруллина Р.Х. О типах межъязыковых фразеологических параллелей в русском и башкирском языках // Функционирование языковых единиц и грамматических категорий в разных типах и стилях речи. – Уфа: Башкир. гос. пед. ин-т, 1997. – С. 54–160.

28. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира: колл. монография / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова [и др.]. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

29. Шатилова Л.М. Понятие языковой картины мира // Актуальные проблемы профессионального речевого общения: материалы I Междунар. науч. Интернет-конф. молод. уч-х. Мичуринск 01–30 ноября 2007 г. / отв. ред. Л.Г. Попова. – Мичуринск: МичГАУ, 2007. – С. 65–68.

30. Яковлева Е.С. Фрагменты языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М.: Гнозис, 1994. – 344 с.

5 Особенности перевода в сопоставительном языкознании (на материале лингвонаучных текстов)

Переводческая интерпретация на русский язык значений ядерной лексики «mind» и её синонимов при их функционировании в качестве терминов в философских текстах

Тугарева Валентина Викторовна

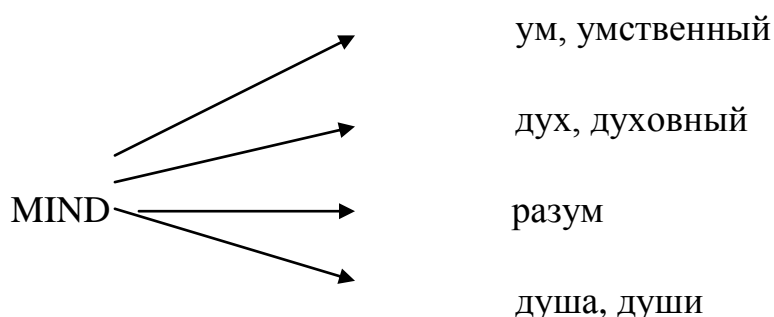
Философские тексты нередко становятся материалом для лингвистического исследования тех или иных лингвистических явлений. Отсюда несомненный научный интерес представляет возможность выяснения, с одной стороны, специфики функционирования в них как, ядерной лексики концепта «разум» на английском языке, так и её синонимов репрезентирующих его понятийную часть, и, с другой стороны, выяснение тенденций перевода упомянутых лексических единиц на русский язык. В качестве материала для исследования послужили произведения знаменитых английских философов Джона Локка, Джорджа Беркли, Давида Юма, Фрэнсиса Бэкона и их переводы на русский язык.

Целесообразно обратиться к анализу проявления семантики ядерной лексемы «mind» при её функционировании в научных философских текстах. Выборка примеров показала присутствие далеко не всех базовых значений, имеющих место в составе лексико-семантического поля данной лексемы. В философских текстах проявляется только значение «ум».

Можно отметить присутствие трёх переводческих тенденций:

- 1) привлечение словарных эквивалентов,
- 2) собственный подбор эквивалентов на русском языке,
- 3) пропуск при переводе предложения, где в оригинале используется данная лексема.

Обратимся к подробному анализу каждой из перечисленных тенденций. Среди словарных эквивалентов в переводных текстах можно встретить такие как:



*The contrary of every matter of fact is still possible; because it can never imply a contradiction, and is conceived by the **mind** with the same facility and distinctness, as if ever so conformable to reality [19, с. 62].*

(Противоположность всякого факта всё ещё возможна, потому что она никогда не может подразумевать противоречие и зарождается в уме с той же лёгкостью и чёткостью, как если бы она соответствовала действительности).

Противоположность всякого факта всегда возможна, потому что она никогда не может заключать в себе противоречия, и наш ум всегда представляет её также легко и ясно, как если бы она вполне соответствовала действительности [15, с. 28].

Среди словарных лексических эквивалентов можно констатировать присутствие философских терминов типа: «ум», «дух», «разум», «душа».

Хотелось бы отметить такую деталь, что словарный эквивалент «разум» является ядерной лексемой, представляющей концепт «разум» в русском языке, а эквивалент «ум» является её синонимом.

При переводе в тексте могут использоваться собственные эквиваленты, которые могут быть близки, с одной стороны, словарным эквивалентам, а с другой стороны, способны передавать контекстуальное значение данной лексемы. К числу первых можно отнести такие русские лексемы как:



*Though it must be owned at the same time that we have some notion of soul, spirit, and the operations of the **mind**: such as willing, loving, hating – inasmuch as we know or understand the meaning of these words [18, с. 418].*

(Всё-таки в то же время следует признать, что мы имеем некоторое понятие о душе, духе и такой умственной деятельности, как желание, любовь, ненависть, ввиду того, что мы знаем и понимаем значения этих слов).

*Однако надо допустить вместе с тем, что мы имеем известное понятие о душе, духе и **душевных деятельности**, каковы: хотение, любовь, ненависть, поскольку мы знаем и понимаем значение этих слов [10, с. 183]*

В составе предлагаемых эквивалентов на русском языке содержатся философские термины «интерес», «дух», «сознание».

Причём словарный эквивалент «сознание», как и многие предыдущие перечисленные, представляет собой философский термин и является синонимом ядерной лексемы «разум» в русском языке.

При переводе учёт контекстуальных значений ядерной лексемы «mind» выражается следующим перечнем слов и словосочетаний, имеющим место в переводном тексте типа:



*The first of these is, that it is our good fortune (as we consider it), for the sake of extinguishing and removing contradiction and irritation of **mind**, to leave the honor and reverence due to the ancients untouched and undiminished... [16, с. 106].*

(Прежде всего, мы считаем, что это наша большая удача, что ради уменьшения и устранения противоречий и раздражения ума, оставить древним нетронутыми и неущемлёнными почести и благоговение).

*Мы полагаем, что было бы хорошим предзнаменованием, если для уменьшения и устранения разнотолков и **высокомерия** как за древними сохранились бы нетронутыми и неущемлёнными их честь и почитание... [12, с. 9].*

Среди перечисленных переводческих эквивалентов имеют место философские термины «граждане», «нравы», «возможность».

Кроме этих лексических единиц имеют место и термины типа: «учение», и подбор лексем, не являющихся философскими терминами, но способных передавать контекстуальное значение данной лексемы.

При переводе может наблюдаться и пропуск фрагмента предложения, где в оригинале встречается лексема «mind».

*Smelling furnishes me with odours; the palate with tastes; and hearing conveys sounds to the **mind** in all their variety of tone and composition* [18, с. 413].

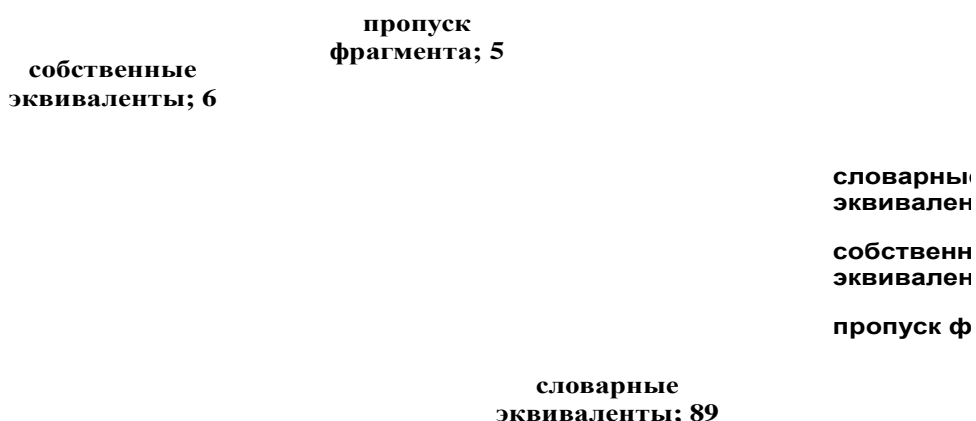
(Обоняние обеспечивает меня запахами; вкус – ощущением вкуса; слух передаёт звуки в мозг во всём их разнообразии тонов и состава).

Обоняние даёт мне запахи; вкус – ощущение вкуса; слух – звуки во всём разнообразии по тону и составу [10, с. 171].

Частотность проявления переводческих тенденций можно представить в виде диаграммы:

Диаграмма 1

Частотность проявления переводческих тенденций при передаче значений ядерной лексемы «mind» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров)



Чаще всего при переводе используются словарные эквиваленты (89 %). Реже переводчики предлагают собственные лексические единицы, которые как являются, так и не являются терминами философского плана (6 %) или же

пропускают ту часть текста оригинала, где функционирует ядерная лексема «mind» (5 %).

Концепт «разум», а конкретнее, его понятийный компонент может быть представлен в виде ядерных лексем и их синонимов при употреблении как терминов, например, в таких специальных текстах, как философские.

В научных философских текстах на английском языке наряду с ядерной лексемой «mind» отмечается употребление синонимов вышеупомянутой лексемы. К числу таких синонимов относятся:

- reason,
- reasoning,
- thought,
- object,
- argument,
- view,
- intelligence,
- consideration.

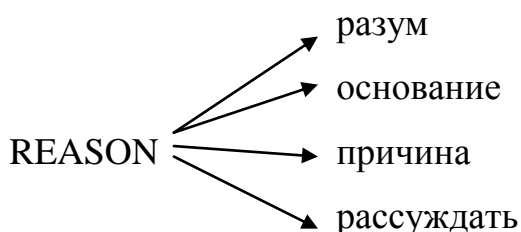
Все перечисленные синонимы ядерной лексемы «mind» являются философскими терминами [9]. Семантика данных синонимов, выступающих в качестве терминов философии поможет определить специфику выражения понятийной части исследуемого концепта в английских философских текстах.

Обратимся к исследованию возможности перевода каждого из перечисленных синонимов. Понятийная часть концепта «разум» может репрезентироваться в научных философских текстах следующими значениями синонима «reason»: «способность думать и формулировать мнение», «причина происходящего», «ум», «факт, событие или утверждение, которое обеспечивает объяснение», а также контекстуальным значением «сущность».

В оригинальных английских философских текстах отмечается довольно частое использование синонима «reason». Что касается перевода этой лексемы на русский язык, то можно отметить наличие таких тенденций как:

- 1) использование данных словаря,
- 2) создание собственных лексических вариантов перевода с различными видами трансформации,
- 3) пропуск упоминания того фрагмента текста, где в оригинале названная лексема имела место.

Проанализируем каждый случай подробнее. К числу словарных эквивалентов относятся следующие лексемы, употребляемые в русских переводах философских текстов:



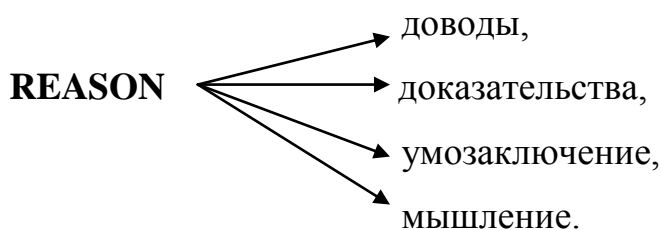
*If therefore it were possible for bodies to exist without the mind, yet to hold they do so, must needs be a very precarious opinion; since it is to suppose, without any **reason** at all, that God has created innumerable beings that are entirely useless, and serve to no manner of purpose [18, с. 416].*

(Поэтому если было бы возможно существование тел без мышления, то всё же придерживаться этого мнения очень ненадёжно, так как это значило бы без всякого основания предположить, что Бог создал бесчисленное количество существ, которые совершенно бесполезны и не служат никакой цели).

*Следовательно, если бы даже существование тел вне духа было бы возможно, то убеждение в таком существовании было бы очень шатко, так как это значило бы предположить, что Бог без всякого **основания** создал бесчисленное множество вещей, бесполезных и не служащих ни для какой цели [10, с. 179–180].*

Среди этих словарных эквивалентов следует выделить тот факт, что лексемы «разум» и «рассуждать» являются синонимами, репрезентирующими концепт «разум» в русском языке. Подробнее оговоримся о других возможностях перевода синонима «reason» при его функционировании в философских текстах.

К числу незафиксированных в переводных словарях эквивалентов в русском языке можно отнести следующий список, где, с одной стороны, переводчик предлагает эквиваленты, способные представить изучаемый концепт в русском языке, и, с другой стороны, те, которые передают значение лексемы «reason» как «причина». Русскими эквивалентами, близкими по своей семантике к значению «ум» являются такие как:

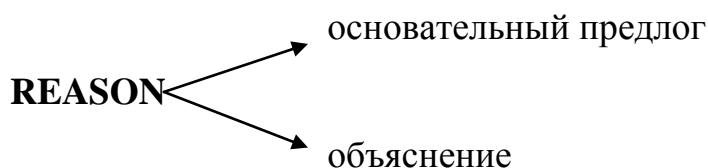


For example, the motion of the earth is now universally admitted by astronomers as a truth grounded on the clearest and most convincing reasons [18, с. 424].

(Например, движение Земли сейчас общепризнано астрономами истиной, основанной на самых ясных и убедительных доказательствах).

Так, например, движение Земли ныне общепризнано астрономами за истину, основанную на самых ясных и убедительных доказательствах [10, с. 197].

К числу русских эквивалентов, передающих значение «reason» как «причина», можно отнести такие как: «объяснение», «основательный предлог»:

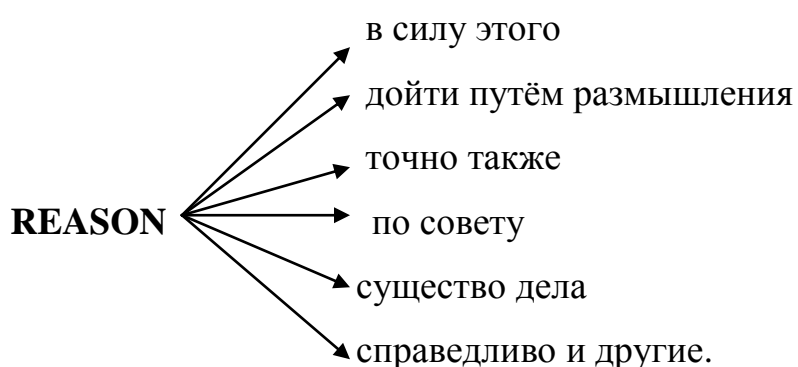


*While we study with attention the vanity of human life, and turn all our thoughts towards the empty and transitory nature of riches and honours, we are, perhaps, all the while, flattering our natural indolence, which, hating the bustle of the world, and drudgery of business, seeks a **pretence of reason**, to give itself a full and uncontrouled indulgence [19, с. 73].*

(В то время как мы внимательно изучаем суетность человеческой жизни и обращаем все свои мысли к пустоте и преходящей природе богатств и почестей, мы, возможно, в это время льстим своей природной лени, которая, ненавидя суматоху мира и тяжесть деловой жизни, ищет разумный предлог, чтобы полностью и бесконтрольно потворствовать своим желаниям).

*Внимательно изучая суетность человеческой жизни и постоянно размышляя о пустоте и мимолётности богатства и почестей, мы, быть может, всё время потворствуем своей природной лени и, ненавидя мирскую суету и тягости деловой жизни, лишь ищем **основательного предлога**, который позволил бы нам полностью и бесконтрольно предаваться этой склонности [15, с. 43].*

Кроме перечисленных случаев были зафиксированы переводы этой лексемы, обладающие контекстуальным значением типа:



*Neither was it accounted weakness but discretion in him that would not dispute his best with Adrianus Caesar; excusing himself, “That it was **reason** to yield to him that commanded thirty legions” [16, с. 11].*

(Также считается не слабостью, а осмотрительностью с его стороны не вступать в споры с цезарем Адрианом, извиняясь при этом, что «причина именно в том, что уступаешь тому, кто командует тридцатью легионами»).

Не следует считать малодушным того мудреца, который в каком-то споре с цезарем Адрианом дал себя победить, оправдываясь тем, что «справедливо уступать тому, кто командует тридцатью легионами» [11, с. 103].

Наряду с отмеченными тенденциями можно встретить случаи пропуска фрагмента текста, где в оригинале используется названная лексема.

*Concerning want, and that it is the case of learned men usually to begin with little, and not to grow rich so fast as other men, by **reason** they convert not their labours chiefly to lucre and increase, it were good to leave the commonplace in commendation of poverty to some friar to handle, to whom much was attributed by Machiavel in this point; when he said, “That the kingdom of the clergy had been long before at an end, if the reputation and reverence towards the poverty of friars had not borne out the scandal of the superfluities and excesses of bishops and prelates.”* [16, с. 7].

(Относительно нужды, (а именно учёные люди обычно начинают с малого и не так быстро достигают богатств, как другие люди, по той причине, что они направляют свои труды главным образом не на прибыль и рост), то было бы хорошо оставить банальности в похвалах бедности некоторых монахов, которых высоко оценивал Макиавелли с этой точки зрения, когда говорил: «Господство духовенства давно бы подошло к концу, если бы уважение и почтение к бедным монахам не возмещало бы сплетни об излишествах и крайностях епископов и прелатов»).

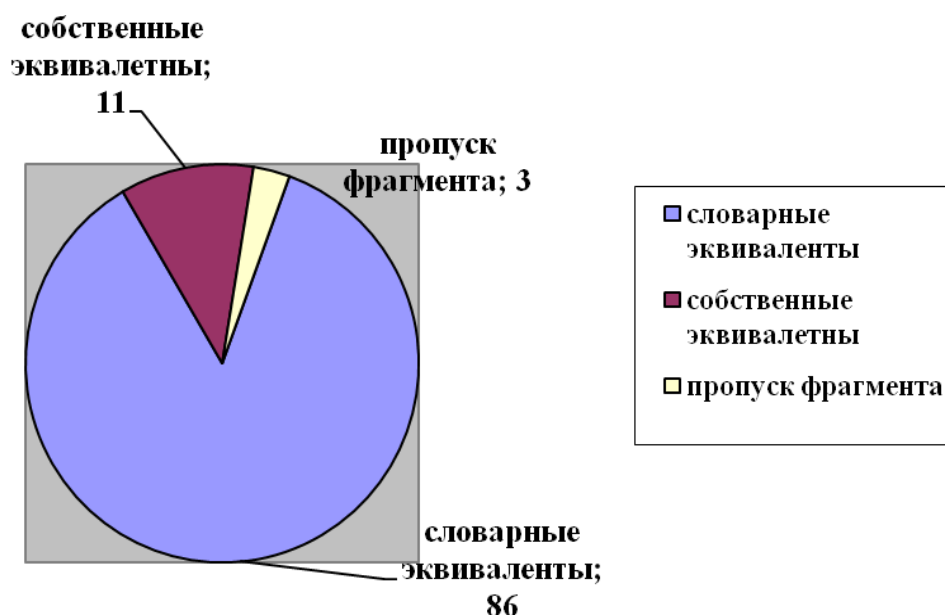
Что касается бедности (а довольно часто случается, что учёные люди бывают немущи и большей частью незнатного происхождения и не умеют так быстро разбогатеть, как это происходит с теми, кто единственной целью в жизни делает наживу), то было бы разумным поручить здесь произнести похвалу бедности нищенствующим братьям (да простят мне

они это), роль которых весьма высоко оценивал Макиавелли, говоря: «Уже давно было бы покончено с господством священников, если бы уважение к монахам не возмещало бы роскошества и излишества епископов» [11, с. 96].

Целесообразно выяснить, какая тенденция превалирует при переводе синонима «reason» на русский язык. Результаты количественного подсчёта можно представить в виде диаграммы.

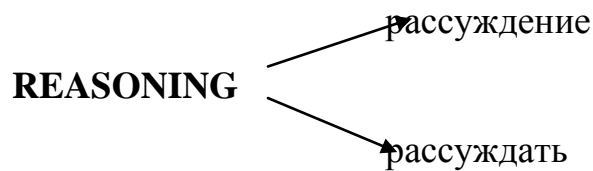
Диаграмма 2

Тенденции перевода синонима «reason» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров)



Как показано на диаграмме, основной тенденцией является привлечение словарных эквивалентов (86 %). Значительно реже переводчик предлагает собственные эквиваленты (11 %) или опускают тот фрагмент текста, где в оригинале была зафиксирована данная лексема (3 %).

Синоним «reasoning» довольно редко встречается в оригинальных философских текстах на английском языке. Перевод синонима «reasoning» осуществляется путём передачи словарных значений таких сем этого слова, которые обозначают *процесс размышления*:



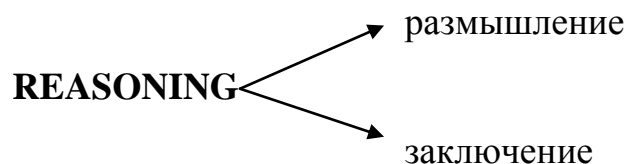
*This way of **reasoning** discovers no new proofs, but is the art of marshalling and ranging the old ones we have already [20, с. 421].*

(Этот способ рассуждения не открывает новых доказательств, но является искусством построения и упорядочения старых, уже имевшихся у нас доказательств).

*Такой способ **рассуждения** не открывает новых доводов; он есть лишь искусство выстраивать и приводить в порядок старые, уже имеющиеся у нас доводы [13, с. 159].*

Лексема «рассуждение относится к числу философских терминов [7, с. 544].

Наряду с этим можно констатировать присутствие и других тенденций, а именно: привлечение собственных, предлагаемых переводчиками русских лексических единиц, способных передать как процесс размышления, так и осуществление логического вывода:

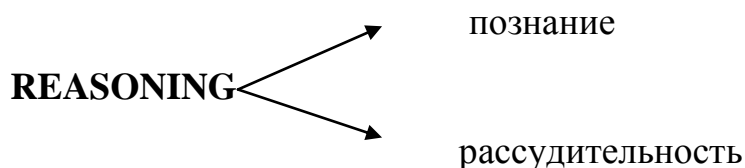


*But that there is no argument of this kind, must appear, if our explication of that species of **reasoning** be admitted as solid and satisfactory [19, с. 70].*

(Но, кажется, что никакого аргумента подобного вида нет, если наше объяснение этого вида заключения считать убедительным и удовлетворительным).

*Однако ясно, что в данном случае подобного аргумента нет налицо, если только считать наше объяснение указанного вида **заключения** удовлетворительным и веским [15, с. 38].*

Кроме этого переводчики предлагают русские лексемы, обладающие контекстуальным значением, не связанным со словарным значением:



*We are wont, for the sake of distinction, to call that human **reasoning** which we apply to nature the anticipation of nature (as being rash and premature), and that which is properly deduced from things the interpretation of nature [16, с. 108].*

(Мы имеем привычку ради разнообразия называть, то человеческое познание, которое мы применяем к природе, предвосхищением природы (поскольку оно поспешно и незрело), а то, которое правильным образом извлекается из вещей, истолкованием природы).

Познание, которое мы обычно применяем в изучении природы, мы будем для целей обучения называть предвосхищением природы, потому что оно поспешно и незрело. Познание же, которое должным образом извлекаем из вещей, мы будем называть истолкованием природы [12, с. 16].

Следует отметить, что лексема «познание» является философским термином.

В количественном плане проявление перечисленных переводческих тенденций можно представить в виде диаграммы:

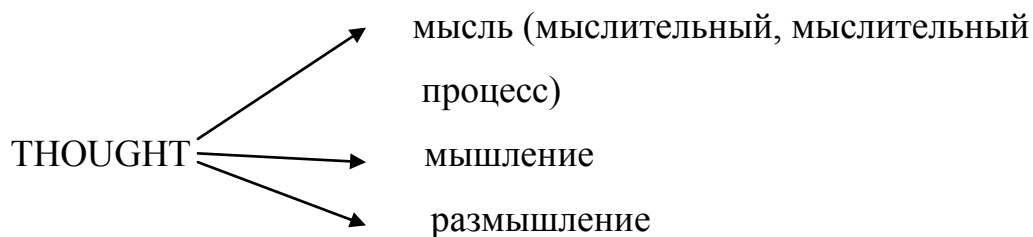
Диаграмма 3

Частотность проявления переводческих тенденций при передаче значений синонима «reasoning» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров).



Следовательно, при переводе синонима «reasoning» на русский язык в большей степени проявляется тенденция представления собственных лексических единиц, не зафиксированных в двуязычных словарях (62 %). В меньшей мере переводчики прибегают к употреблению обозначенных в словарях эквивалентов (38 %).

Проанализируем возможности перевода английского синонима «thought», используемого в философских текстах на русском языке. Здесь наблюдается присутствие двух тенденций: использование словарных эквивалентов и предложение переводчиками собственных лексических единиц, передающих значение оригинала. В первом случае синоним «thought» может передаваться такими словарными эквивалентами как:



*And, after all their labour and struggle of **thought**, they are forced to own we cannot attain to any self-evident or demonstrative knowledge of the existence of sensible things [18, с. 430].*

(И после всех их трудов и борьбы мысли они вынуждены признать, что мы не можем достичь самоочевидного или наглядного познания существования ощущаемых вещей).

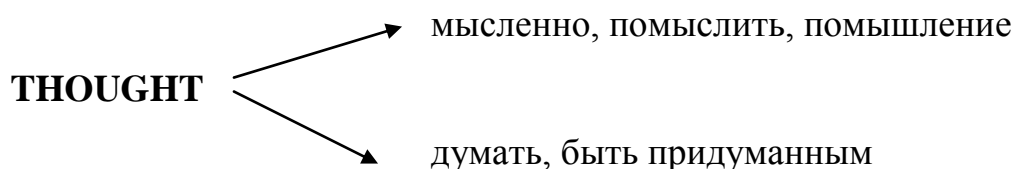
*И после всей их тяжёлой работы и борьбы **мысли** они вынуждены сознаться, что мы не в состоянии достигнуть самоочевидного и*

основанного на доказательствах познания существования ощущаемых вещей [10, с. 211].

Лексема «мысль» как и лексема «мышление» относится к разряду философских терминов.

Все перечисленные словарные эквиваленты не являются синонимами русской ядерной лексемы «разум».

Кроме представленной тенденции можно констатировать привлечение переводчиками собственных лексических эквивалентов. Среди лексических единиц при переводе используются слова, которые передают процесс мышления:

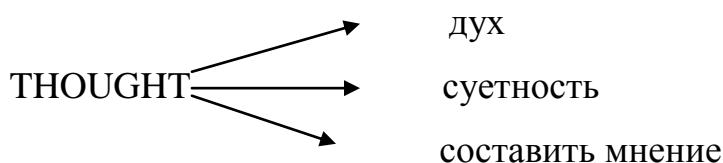


*Not on the mind naturally imprinted, because not known to children, idiots, etc. For, first, it is evident, that all children and idiots have not the least apprehension or **thought** of them [20, с. 68].*

(Они не запечатлены в разуме от природы, потому что неизвестны детям, идиотам и другим людям. Потому что, во-первых, очевидно, что все дети и идиоты не имеют ни малейшего понимания или помышления о них).

*Эти положения не запечатлены в душе от природы, ибо они неизвестны детям, идиотам и другим людям. Ибо, во-первых, очевидно, что дети и идиоты не имеют ни малейшего понятия или **помышления** о них [13, с. 97].*

При этом переводчики могут передавать такие нюансы семантики английского синонима «thought», которые связаны, вероятнее всего, с его контекстуальным значением:



*Besides, even in the absence of that eagerness and want of **thought** (which we have mentioned), it is the peculiar and perpetual error of the human understanding to be more moved and excited by affirmatives than negatives... [16, с. 110].*

(Кроме того, даже в отсутствие этого рвения и суетности (которые мы уже упомянули) это особая и вечная ошибка человеческого разума, который должен быть более подвижным и больше поддаваться положительным фактам, чем отрицательным...)

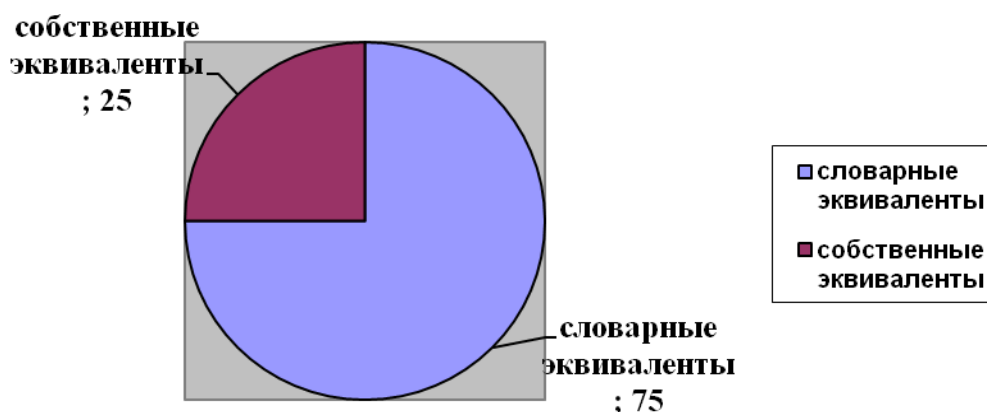
*Помимо того, если бы даже и не имели места эти указанные нами **пристрастность и суетность**, всё же уму человеческому постоянно свойственно заблуждение, что он более поддаётся положительным доводам, чем отрицательным... [12, с. 21].*

Переводческие эквиваленты «дух», «составить мнение» имеют в своём составе философские термины: «дух», «мнение».

Отсюда можно сделать вывод о том, что при подборе собственных несловарных эквивалентов на русском языке переводчики учитывают кроме базовых значений, отмеченных в словарях, также проявление контекстуального значения. В количественном плане выражение перечисленных тенденций можно представить в виде следующей диаграммы:

Диаграмма 4

Частотность проявления переводческих тенденций при передаче значений синонима «*thought*» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров).

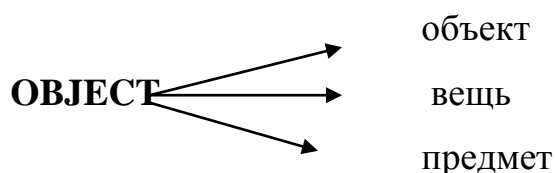


Таким образом, в большей мере (75 %) имеет место проявление первой тенденции, то есть обращение переводчиков к данным словарей.

Как отмечалось выше, в философских оригинальных текстах имеет место употребление синонима «object», репрезентирующего изучаемый концепт. При переводе данного синонима на русский язык можно констатировать проявление трёх тенденций:

- 1) использование данных словаря,
- 2) собственные эквиваленты на русском языке,
- 3) пропуск при переводе фрагмента текста, где в оригинале имела место данная лексическая единица.

Среди словарных эквивалентов этот синоним при переводе чаще всего передаётся следующим образом:

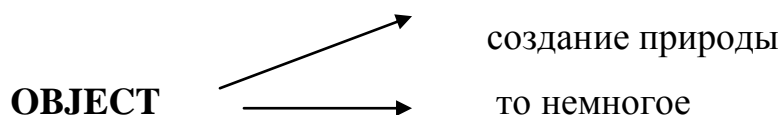


*Though it must be confessed this method of arguing does not so much prove that there is no extension or colour in an outward **object**, as that we do not know by sense which is the true extension or colour of the **object** [18, с. 415].*

(Хотя следует признаться, что этот метод аргументации доказывает не столько то, что во внешнем предмете нет протяжённости или цвета, сколько то, что мы с помощью ощущения не познаём истинных протяжённости или цвета).

*Правда, должно сознаться, что этот способ аргументации доказывает не столько то, что нет протяжения или цвета во внешнем **предмете**, сколько то, что мы не познаём посредством ощущения истинных протяжения или цвета **предмета** [10, с. 177].* Лексические эквиваленты «объект», «вещь», «предмет» - это философские термины.

Кроме перечисленных тенденций переводчики при переводе могут предлагать свой перечень русских эквивалентов с учётом присутствия контекстуальных значений типа:



*There is no small difference between the idols of the human mind and the ideas of the Divine mind; that is to say, between certain idle dogmas and the real stamp and impression of created **objects**, as they are found in nature [16, с. 108].*

(Существует немалое различие между идолами человеческого разума и идеями Божественного разума, то есть между некими праздными догмами и истинными признаками и очертаниями созданных объектов, как они существуют в природе).

*Немалое различие существует между идолами человеческого ума и идеями Божественного разума, т.е. между пустыми мнениями и истинными признаками и подлинными чертами **созданий природы**, каковыми они открываются [12, с. 15].*

В состав словарного эквивалента входит философский термин «природа».

Наряду с этим при переводе фрагмента предложения, где в оригинале используется синоним «object», он может быть опущен.

*And this concurrence is yet more visible in times than in persons, by how much an age is a greater **object** than a man [16, с. 5].*

(И это совпадение более заметно во времени, чем в людях, поскольку эпоха является более великим объектом, нежели чем человек).

Но это, если можно так сказать, супружество оружия и наук становится более очевидным, если речь идет о целых эпохах, поскольку век всегда значительнее отдельного человека [12, с. 91].

Какая из перечисленных тенденций чаще всего проявляется? Результаты количественного анализа представлены в диаграмме:

Диаграмма 5

Частотность проявления переводческих тенденций при передаче значений синонима «object» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров).

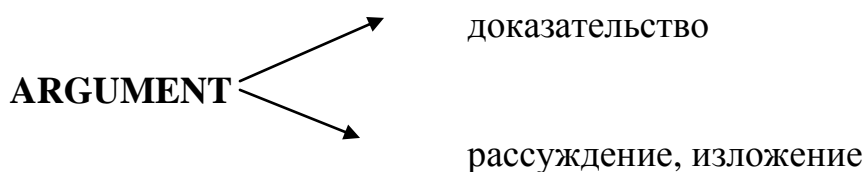
*It is impossible, therefore, that any **arguments** from experience can prove this resemblance of the past to the future; since all these arguments are founded on the supposition of that resemblance [19, с. 71].*

(Поэтому невозможно, чтобы какие-либо аргументы из опыта могли бы доказать сходство прошлого с будущим, так как все эти аргументы основаны на предположении этого сходства).

*Поэтому с помощью каких бы то ни было **аргументов** из опыта доказать это сходство прошлого с будущим невозможно, коль скоро все эти аргументы основаны на предположении такого сходства [15, с. 40].*

При переводе используется философский термин «аргумент».

При передаче значений английского синонима «argument», репрезентирующего изучаемый концепт, в философских текстах могут использоваться лексические эквиваленты, показывающие процесс завершения размышлений, с одной стороны, представленные термином «доказательство», а с другой стороны, процесс рождения и развития мысли. Для этого используются такие русские лексемы как, «рассуждение» и «изложение»:



*Axioms determined upon in **argument** can never assist in the discovery of new effects; for the subtilty of nature is vastly superior to that of **argument** [16, с. 108].*

(Аксиомы, обусловленные рассуждением, никогда не смогут помочь в открытии новых вещей, так как тонкость природы значительно превосходит тонкость рассуждения).

*Никоим образом не может быть, чтобы аксиомы, установленные **рассуждением**, имели силу для открытия новых дел, ибо тонкость природы во много раз превосходит тонкость **рассуждений** [Бэкон 1978: 15].*

Переводчики обращаются к использованию философского термина «доказательство».

Кроме перечисленных случаев, как отмечалось выше, при переводе лексемы «argument» на русский язык может пропускаться фрагмент текста, где эта лексема в оригинале имела место.

*And the ancient custom was to dedicate them only to private and equal friends, or to entitle the books with their names: or if to kings and great persons, it was to some such as the **argument** of the book was fit and proper for...*
[16, с. 10].

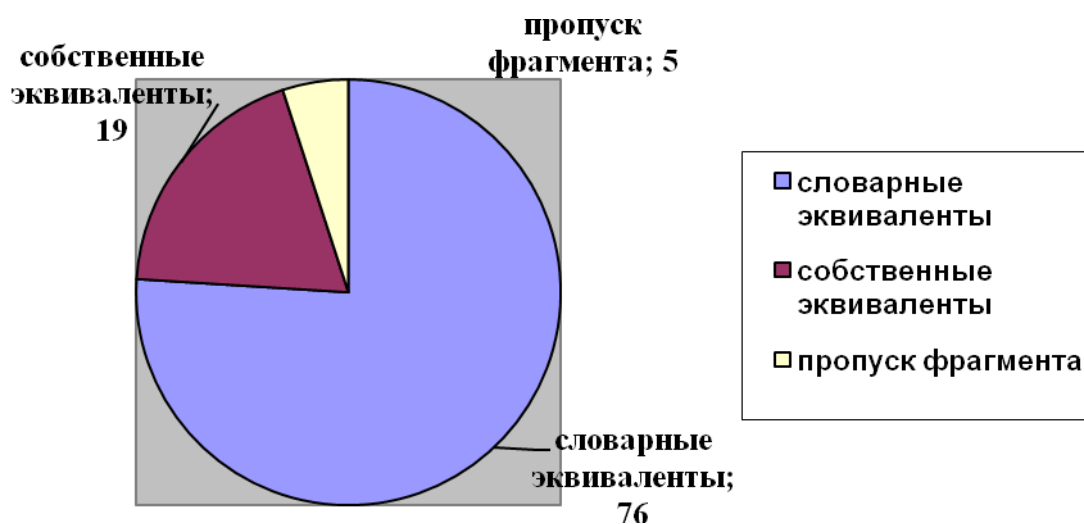
(Древним обычаем было посвящать их только близким друзьям и ровесникам или называть книги их именами, а если и посвящали их королям и великим людям, то объяснением являлось то, что книга соответствовала этим лицам).

Значительно лучше поступали древние, которые обычно посвящали свои сочинения только друзьям и сверстникам или даже ставили на них имена этих друзей: ну а если иной раз и посвящали свой труд царям и знатным людям, то это делалось только тогда, когда содержание книги было близко этому лицу [11, с. 102–103].

Какая из перечисленных тенденций перевода этого термина на русский язык является ведущей? Обратимся к диаграмме результатов количественного анализа:

Диаграмма 6

Частотность проявления переводческих тенденций при передаче значений синонима «argument» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров).



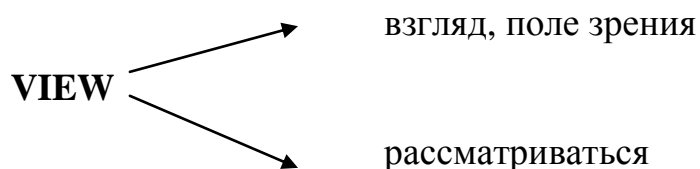
Итак, чаще всего при переводе синонима «argument» на русский язык задействуются зафиксированные в двуязычных словарях русские эквиваленты, являющиеся по своей сути тоже философскими терминами (76 %). Значительно реже переводчики предлагают незафиксированные словарём лексические эквиваленты, большинство из которых тоже являются философскими терминами (19 %) и весьма редко при переводе пропускается предложение, где в оригинале используется этот синоним (5 %).

Среди синонимов ядерной лексики «mind», выступающей в виде термина в английских философских текстах, употребляется синоним «view», который может переводиться на русский язык трояко:

- 1) использованием словарных эквивалентов,
- 2) привлечением собственных лексических единиц,
- 3) неупоминанием при переводе того предложения, где в оригинале имел место данный синоним.

Рассмотрим подробнее каждую из представленных тенденций.

Среди словарных значений мы встречаем как термины, демонстрирующие определённую точку зрения (взгляд, поле зрения), так и номинацию процесса анализа, представленную глаголом «рассматриваться»:



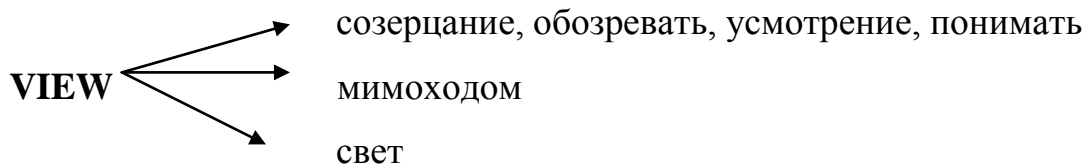
First, by keeping the idea which is brought into it for some time actually in view, which is called contemplation [20, с. 123].

(Первое – это сохранение в течение некоторого времени идеи, проникшей в поле зрения, которое называется созерцанием).

*Первый путь – удержание в течение некоторого времени в **поле зрения** ума проникшей в него идеи – называется созерцанием [13, с. 199].*

Что касается второй тенденции, то здесь переводчиками могут предлагаться философские термины типа: «созерцание», «усмотрение», которые предлагают раскрытие процесса наблюдения и анализа воспринимаемых событий. К их числу можно с некоторой долей осторожности отнести и другой, встречающийся в переводных текстах термин «понимать», передающий в большей мере контекстуальное значение английского синонима «view».

К разряду лексических эквивалентов, раскрывающих контекстуальное значение английского синонима «view», относятся такие, как: «мимоходом», «свет»:



*In the instance above mentioned, what is it shows the force of the inference, and consequently the reasonableness of it, but a **view** of the connexion of all the intermediate ideas that draw in the conclusion, or proposition inferred?[20, с. 419].*

(Что именно в вышеупомянутом примере показывает силу вывода и, следовательно, его разумность, если не усмотрение связи всех промежуточных идей, которые выводят заключение или предположение).

*Что же в упомянутом выше примере показывает силу и, следовательно, разумность умозаключения, как не **усмотрение** связи всех*

посредствующих идей, приводящих к заключению или к выводимому положению?[13, с. 153].

Среди лексических эквивалентов отмечается философский термин «созерцание», который используется в составе словосочетания «в результате созерцания».

Наряду с перечисленными тенденциями можно констатировать и пропуск при переводе той части текста, где в оригинале встречается лексема «view».

The chemists, again, have formed a fanciful philosophy with the most confined views, from a few experiments of the furnace [16, с. 111].

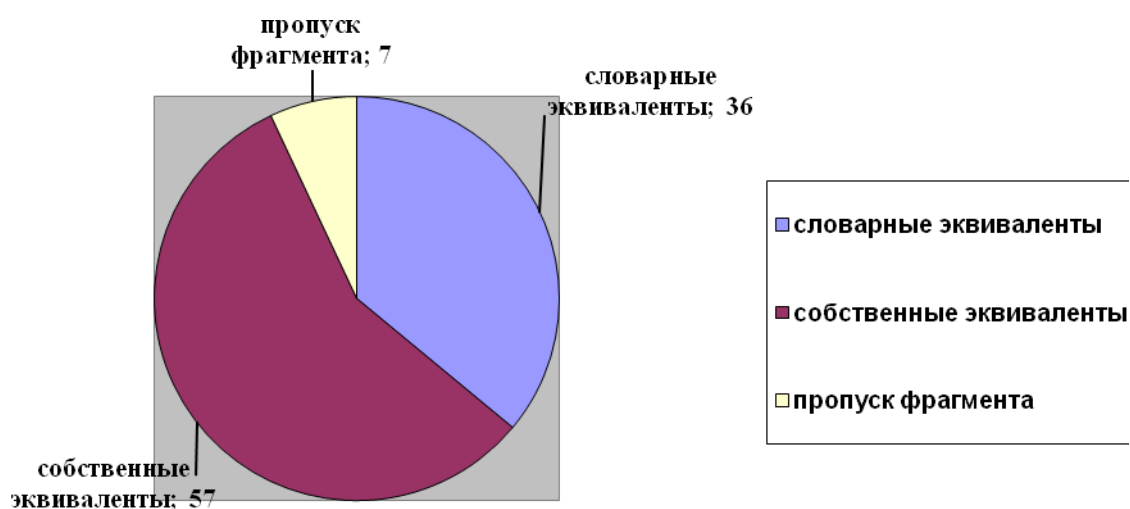
(Химики, с другой стороны, сформулировали фантастическую философию с самыми ограниченными взглядами на основе нескольких экспериментов у очага).

Химики также на немногих опытах в лаборатории основали свою фантастическую и малопригодную философию [12, с. 23].

Обращение к количественному анализу перечисленных тенденций перевода лексемы «view», позволило представить полученные результаты в виде следующей диаграммы:

Диаграмма 7

Частотность проявления переводческих тенденций при передаче значений синонима «view» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров).



Как показала диаграмма, чаще всего при переводе лексемы «view» на русский язык предлагается собственный перечень русских лексем, способных передать наряду с базовыми значениями этого слова его контекстуальное значение (57%). Реже задействуются словарные эквиваленты (36%) и весьма редко при переводе опускается предложение или цепь предложений, где в оригинале употребляется синоним «view» (7%).

В оригинальных философских текстах изучаемый концепт может быть представлен синонимом «intelligence», который переводится исключительно путём использования словарного эквивалента «ум».

*Suppose – what no one can deny possible – an **intelligence** without the help of external bodies, to be affected with the same train of sensations or ideas that you are, imprinted in the same order and with like vividness in his mind* [18, с. 417].

(Предположите – никто не может отрицать эту возможность - ум без помощи внешних тел подвергается такому же ряду ощущений или идей, запечатлённых в том же порядке и с той же живостью, как и у вас).

Предположите – возможности чего никто не может отрицать – ум, который без содействия внешних тел воспринимает такой же ряд ощущений или идей, как и вы, запечатлеваемый в нём в том же порядке и с той же живостью [10, с. 180].

Причём этот эквивалент является философским термином.

Хотелось бы отметить, что русская лексема «ум» является синонимом, представляющим концепт «разум» в русском языке, с одной стороны, а с другой стороны, философским термином, удачно передающим на русский язык значение английского философского термина «intelligence».

Среди синонимов, способных вербализовать понятийный компонент концепта «разум», в английских философских текстах отмечается функционирование синонима «consideration». Его перевод на русский язык осуществляется двумя путями:

- 1) привлечение словарных эквивалентов,
- 2) предложение собственных лексических возможностей передачи его значений на русский язык.

Среди словарных эквивалентов может быть представлен глагол «рассматривать».

CONSIDERATION —————> рассматривать

*For, the narrow mind of man not being capable of having many ideas under view and **consideration** at once, it was necessary to have a repository, to lay up those ideas which, at another time, it might have use of [20, с. 123].*

(Поскольку ограниченный ум человека не способен удерживать в виду и рассматривать сразу много идей, то было необходимо иметь хранилище для всех этих идей, которыми можно было бы воспользоваться в другое время).

*Так как ограниченный человеческий ум не в состоянии обзреть и **рассматривать** сразу много идей, то необходимо было иметь склад для идей, которыми можно было бы пользоваться в другое время [13, с. 199].*

При переводе может быть предложен такой незафиксированный в словаре русский философский термин, как «размышление», способный передать процесс развития мысли.

CONSIDERATION —————> размышление

*...pain should accompany the reception of several ideas; which, supplying the place of **consideration** and reasoning in children, and acting quicker than **consideration** in grown men, makes both the young and old avoid painful objects with that haste which is necessary for their preservation... [20, с. 124].*

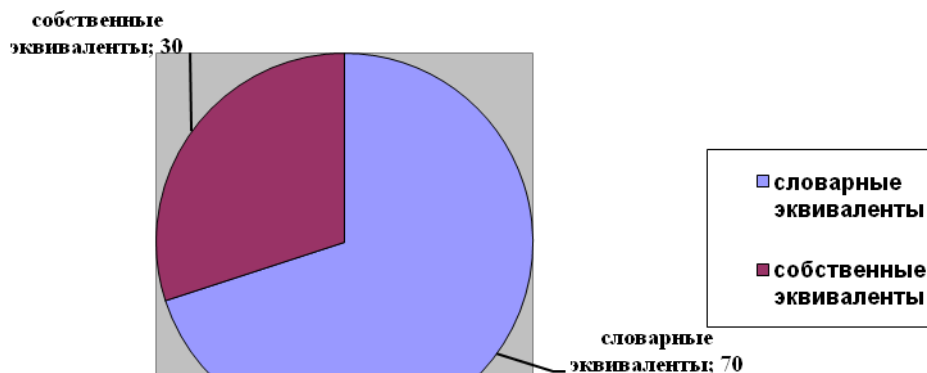
(...страдание должно сопровождать восприятие некоторых идей; возмещая размышление и рассудительность детям и действуя быстрее, чем размышление у взрослых, страдание заставляет как молодых, так и старых избегать объектов, вызывающих страдание, с той поспешностью, которая необходима для их сохранения).

*...восприятие многих идей сопровождается страданием. Заменяя детям **размышление** и **рассудительность** и действуя у взрослых быстрее, чем **размышление**, страдание заставляет молодых и старых избегать объектов, вызывающих боль, с необходимой для самосохранения поспешностью... [13, с. 199–200].*

Количественный анализ полученных результатов показал такое выражение частотности тенденций перевода, которое можно представить в виде диаграммы:

Диаграмма 8

Частотность проявления переводческих тенденций при передаче значений синонима «**consideration**» на русский язык при его функционировании в научных философских текстах (в процентах от общего числа примеров).



Таким образом, при переводе синонима «consideration» на русский язык чаще всего переводчики употребляют словарные эквиваленты (70 %) и реже предлагают своё толкование данного термина на русском языке, близкое к базовым значениям этого английского слова (30 %).

Проанализировав все случаи перевода на русский язык ядерной лексики «mind» и её синонимов, функционирующих в качестве терминов в оригинальных философских текстах на английском языке, можно констатировать в основном привлечение данных двуязычных словарей с учётом применения тех лексических единиц, которые также являются философскими терминами в русском языке, с одной стороны, а с другой стороны, отмечаются случаи подбора при этом именно тех философских терминов, которые репрезентируют концепт «разум» посредством синонимов в русских научных философских текстах.

В философских текстах понятийная часть концепта «разум», вербализуемая перечисленными выше синонимами, являющимися философскими терминами, представляет значения *номинации процесса размышления; познание; рассудительность; дух (душа); составление мнения; познаваемое; создания природы; люди; учение; довод*, показывающие специфику научного текста на английском языке.

Логично встаёт вопрос о частотности использования ядерной лексики «mind» и её синонимов в качестве терминов в научных философских текстах.

Количественный подсчёт показал следующие результаты, которые можно представить в виде таблицы:

Таблица 1

Частотности использования ядерной лексики «mind» и её синонимов в качестве терминов в научных философских текстах

Английские лексемы-термины, репрезентирующие концепт «разум» в научных философских текстах	В % от общего числа примеров
Mind	44
Reason	19
Object	12
Argument	8
Reasoning	7
Thought	5
View	3
Intelligence	1
Consideration	1

Итак, как показывает таблица, ядерная лексема «mind» преобладает в научных философских текстах (44 %). Среди её синонимов можно отметить преимущественное употребление синонимов «reason» (19 %) и «object» (12 %). Реже встречаются «reasoning» (7 %), «argument» (8 %), «thought» (5 %), «view» (3 %). И весьма редко можно встретить синонимы «intelligence» (1 %) и «consideration» (1 %). Такая количественная представленность, вероятнее всего, связана с частотностью их употребления в качестве терминов в научных текстах именно этого направления. Перспектива раскрытия механизма применения перечисленных лексических единиц, вербализующих понятийную часть концепта «разум» в качестве терминов, весьма очевидна.

Список литературы:

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – изд.6-е, стер. – М.: Русские словари, 1996.
2. Англо-русский словарь / сост. Н.В. Адамчик. – Мн.: Харвест, 2003. – 832 с.
3. Англо-русский и русско-английский словарь / под ред. М.В. Харламовой. – М.: Издат. дом «Ридерз Дайджест», 2003. – 428 с.
4. Англо-русский словарь синонимов. Тезаурус. – М.: Иностраный язык: Оникс, 2005. – 412 с.
5. Апресян Ю.Д., Богуславская О.Ю., Левонтина И.Б., Урысон Е.В., Гловинская М.Я., Крылова Т.В. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Первый выпуск / под общ. рук-вом академика Ю.Д. Апресяна. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 511 с.
6. Беркли Д. Трактат о принципах человеческого знания. Сочинения / сост., общ. ред. и вступит. статья И.С. Нарского. – М.: Мысль, 1978. – 556 с.
7. Бэкон Фрэнсис. О достоинстве и приумножении наук. Сочинения в 2-х томах / сост., общ. ред. и вступит. статья А.Л. Субботина. – 2-е испр. и доп. изд. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с.
8. Бэкон Фрэнсис. Новый Органон. Сочинения / сост., общ. ред. и вступит. статья И.С. Нарского. – М.: Мысль, 1978. – Т. 2. – 575 с.
9. Литвинов П.П. Англо-русский и русско-английский синонимический словарь / П.П. Литвинов. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 379 с.
10. Локк Джон. Опыт о человеческом разумении. Книга 1. Сочинения в трёх томах / ред. И.С. Нарский, А.Л. Субботин; ред. 1 т., авт. вступит. статьи и примеч. И.С. Нарский / пер. с англ. А.Н. Савина. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. – 621 с.
11. Локк Джон. Опыт о человеческом разумении. Книга 4. Сочинения в трёх томах. Академия наук СССР. Институт философии. – М.: Мысль, 1985. – Т. 2. – 560 с.

12. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. / ред. коллегия: С.С. Аверинцев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
13. Юм Давид. Исследование о человеческом познании. Сочинения в двух томах / под общ. ред. и с примеч. И.С. Нарского / пер. с англ. С.И. Церетели. – М.: Мысль, 1965. – Т. 2. – 928 с.
14. Bacon Francis. *Novum Organum*. Great Books of the Western World.: Encyclopedia Britannica, INC. Chicago, 1994. – 695 p.
15. Bacon Francis. *Of the Proficiency and Advancement of Learning*. Great Books of the Western World.: Encyclopedia Britannica, INC. Chicago, 1994. – 695 p.
16. Basic dictionary of synonyms and antonyms. Laurence Urdang. Elsevier / Nelson books, New York, 1978.
17. Berkeley George. *The principles of Human Knowledge*. Great Books of the Western World / Mortimer J. Adler Editor in Chief. Oxford University Press, 1994. – 509 p.
18. Encyclopedia of Philosophy, Second Edition / Donald M. Borchert, Editor in Chief. – Volume 1-10. – 2006.
19. Hume David. *An Enquiry Concerning Human Understanding / Essential works of David Hume*. Bantam Books. New York / Toronto / London, 1965. – 564 p.
20. Lock John. *An essay concerning human understanding*. Meridian books. The World publishing company. Cleveland and New York, 1964. – 475 p.

ГЛАВА II

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Гендерно обусловленные языковые особенности выражения вежливости в директивах (на примере немецкоязычного бытового дискурса)

Карандеева Людмила Георгиевна

Всестороннее изучение проблем речевой коммуникации стало одним из ярких явлений развития современного языкознания. Вторая половина двадцатого века ознаменовалась смещением парадигмы гуманитарного знания в сторону антропоцентризма. В центре внимания исследователей оказался человек во всем многообразии его связей с окружающим миром.

Большое значение при исследовании проблемы «человек в языке» приобретают индивидуальные психологические, социальные и культурные параметры коммуникантов, такие как возраст, пол, национальность, характер, уровень образования, профессия, социальное положение, культурные установки и т.д., которые оказывают существенное влияние на их коммуникативную деятельность.

Вопросы связи языка и экстралингвистической категории пола оказываются в центре внимания одного из наиболее молодых «антропоцентрических» лингвистических направлений, получившего в зарубежной лингвистике название гендерных исследований, а в отечественной – лингвистической гендерологии.

Пол, по мысли представителей гендерно-лингвистического направления, представляет собой «не только биологическую субстанцию, но и культурно обусловленный мыслительный конструкт» [9, с. 29], который создается обществом посредством языка.

Именно язык, фиксирующий социально и культурно значимые явления в структуре и семантике своих единиц, служит основным средством конструирования гендерной идентичности индивида и одновременно является основным каналом получения информации об экстралингвистическом феномене гендера.

Первоначально представленное работами западных исследователей [27; 29; 31; 22; 30 и др.], в настоящее время гендерное направление получило широкое распространение в отечественном языкознании, где оно привлекает внимание целого ряда ученых [7; 16; 14; 9; 10; 20; 4; 5 и др.].

Исследования в области речевого поведения мужчин и женщин, в фокусе которых находятся вопросы гендерной дифференциации в использовании вербальных средств общения, гендерного подразделения стратегий и тактик коммуникации в различных коммуникативных контекстах и лингвокультурных традициях, являются одним из перспективных аспектов лингвистической гендерологии.

Будучи неотъемлемой категорией общения, вежливость, несомненно, входит в сферу интересов гендерно-лингвистического направления, рассматривающего коммуникативное поведение мужчин и женщин. Однако до настоящего времени гендерный аспект феномена вежливости остается сравнительно мало изученным, и число исследований, посвященных данному вопросу, ограничено [12; 15].

Большее внимание феномену вежливости уделяется в исследованиях прагматической направленности [26; 23; 28; 21; 1 и др.], в которых доминирует поведенческий подход, предполагающий рассмотрение категории вежливости с позиции регулятивных и конститутивных правил речевого поведения, детерминирующих действия участников общения, направленные на реализацию определенной коммуникативной интенции.

Объединение лингвопрагматического и гендерного подходов позволяет нагляднее представить гендерную специфику средств дискурсивной репрезентации категории вежливости в определенной лингвокультуре.

В данной монографии представлены результаты исследования, цель которого состояла в выявлении связи между гендерной принадлежностью коммуникантов и вербальными средствами выражения вежливости в директивных речевых актах (далее – РА) – просьбе, совете, предложении – в бытовом немецкоязычном дискурсе.

Материалом исследования послужили 430 фрагментов бытовых диалогов, взятых из произведений немецкой художественной литературы конца XX – начала XXI века и содержащих директивные РА, реализованные мужчинами и женщинами. Общий объем проанализированного материала составляет около 2000 страниц. Выбор директивных РА в качестве объекта исследования обусловлен тем, что именно они характеризуются значительным разнообразием средств выражения вежливости, являясь изначально невежливыми, а именно, ставящими под угрозу свободу действий адресата [28; 21].

Выявление гендерной специфики вербальной репрезентации вежливости в указанных директивах в бытовом дискурсе осуществлялось:

–на уровне частоты использования конкретного РА мужчинами и женщинами;

–на уровне предпочтительного выбора мужчинами и женщинами стратегий негативной / позитивной вежливости, служащих для повышения уровня вежливости высказывания;

–на уровне предпочтительного использования лексико-грамматических средств снижения директивности, реализующих указанные стратегии.

1. Речевой акт просьбы

Просьба относится к реквестивным РА [1], которые побуждают к действию в интересах говорящего и характеризуются приоритетностью позиции адресата и отсутствием облигаторности.

Для таких РА характерно то, что говорящему необходимо прибегать к вежливости при выражении своего коммуникативного намерения для достижения перлокутивного эффекта, так как его позиция не является

приоритетной и ему необходимо сформировать побудительные мотивы для того, чтобы адресат совершил желаемое действие.

Иллокутивный аспект РА просьбы представлен, как правило, перформативным глаголом *bitten* (просить): "Ich bitte dich, Alfred, stell doch das Radio ab. Man versteht ja sein eigenes Wort nicht!" [40, с. 286].

Просьба угрожает негативному лицу адресата. Однако просьба предполагает выбор со стороны адресата: совершить действие или отказаться от его выполнения. Поэтому, когда говорящий совершает РА просьбы, в высказывании реализуются стратегии вежливости, которые направлены на смягчение угрозы самоуважению участников общения путем:

- предоставления свободы действий слушающему (негативная вежливость),
- выражения доброжелательного отношения говорящего к слушающему (позитивная вежливость) [21].

Необходимо подчеркнуть, что в рамках немецкой лингвокультуры, которая относится к индивидуалистическому типу, где не принято вмешиваться в сферу личной свободы собеседника, чаще используются стратегии негативной вежливости.

Рассматриваемые в данном разделе контексты демонстрируют основные стратегии негативной вежливости, реализуемые в просьбе: стратегия косвенности; стратегия «Задавайте вопросы, будьте уклончивы», стратегия вежливого пессимизма, стратегия имперсонализации, стратегия семантической минимизации импозиции, стратегия извинения.

Синтаксические средства вербализации имплицитной просьбы отличаются разнообразием: просьба может выражаться в императивном, вопросительном и повествовательном предложении.

Как показывает языковой материал, вопросительное предложение в бытовом дискурсе является наиболее распространенным средством выражения просьбы и в мужской, и в женской группе. Известно, что

вопросительная форма побудительных РА является средством смягчения категоричности высказывания.

В вопросительных предложениях в РА просьбы используются модальные глаголы *können* и *dürfen*, в том числе и в сослагательном наклонении. Часто с такими глаголами употребляются модальные частицы как лексические средства смягчения просьбы. Среди наиболее употребительных частиц можно выделить частицы *mal*, *vielleicht*.

"Könnte ich vielleicht noch eine haben?" Sie deutete auf die Zigaretten. "Selbstverständlich", ich stand auf und brachte ihr eine [35, с. 245].

"Darf ich mal?" Eine rothaarige Frau langte mit dem Arm vor mich und griff nach dem Waschpulver [35, с. 279].

В приведенных ниже контекстах при помощи употребления синонимичных глаголов *gestatten*, *erlauben* (разрешать, позволять) реализуется стратегия косвенности, так эти глаголы смягчают категоричную модальность директивных высказываний. Данные глаголы используются чаще мужчинами для выражения косвенных просьб:

"Erlaubst du mir bei dir zu nächtigen? Es ist schon spät, und ich habe kein Quartier" [45, с. 92].

Наряду с вышеперечисленными средствами смягчения иллокутивной силы просьб можно выделить определенные лексико-синтаксические конструкции, широко употребляемые и мужчинами, и женщинами. Это такие конструкции, как *Sei(en Sie) so nett / lieb / freundlich / gut* (Будьте добры / Сделайте одолжение / Окажите любезность / Не считите за труд), *Wenn es Ihnen nichts ausmacht / Würde es Ihnen etwas ausmachen, wenn...* (Если вас не затруднит / Вас не затруднит, если...), *Tu (Тип Sie) uns (mir) den Gefallen* (Будь добр / любезен!, Будьте добры / любезны!), *Es wäre mir so lieb, wenn ...* (Неплохо было бы, если бы ...), *Es wäre freundlich von Ihnen, dir ...* (Не окажите ли вы (ты) одолжение...), *Wie wäre es mit/wenn...* (Как насчет ...). Ср. использование некоторых из них:

"Es wäre freundlich von dir", wies ihn mit scharfer Höflichkeit Oskar zurecht, "wenn du deine albernen Hänseleien unterließest..." [33, с. 41].

Ich drücke ihm noch ein paar Zigaretten in die Hand. "Tu uns den Gefallen –" [49, с. 32].

Особенно вежливыми считаются вопросы, содержащие придаточные условия:

"Sehen Sie", sagte sie zu mir, "... Wie wäre es, wenn Sie nach oben ziehen?" Sie fragte es zögernd, als falle es ihr nicht leicht, um etwas zu bitten, oder als habe sie nie um etwas bitten müssen und wise nicht, wie das geht [36, с. 3].

"Es wäre schön, wenn du dich mir wieder zuwenden könntest, ich sehe dich so selten" [32, с. 157].

Конструкция с würden и инфинитивом основного глагола выступает в качестве одного из частотных способов конвенционального косвенного выражения просьб и используется мужчинами и женщинами в равной степени:

Der Mann stützte sich auf. "Würden Sie das für mich machen? Eine Reparaturanstalt anrufen? Und geben Sie mir bitte Ihre Adresse! Ich möchte – ich bin Ihnen zu Dank..." [50, с. 46].

Использование модальных глаголов в отрицательной и вопросительной формах с целью реализации стратегии вежливого пессимизма, смягчающей категоричность высказывания, в большей степени свойственно женщинам.

"Wollen Sie mich nach Hause bringen?" fragte Fräulein Battenberg [44, с. 47].

"Können Sie mir sagen, wie spät es ist?" fragte jemand neben ihnen [44, с. 48].

"Ach, Fred, willst du nicht aufhören, wollen wir nicht ins Hotel gehen?" [32, с. 147].

Следует отметить, что вопросительная форма реализует не только стратегии косвенности и вежливого пессимизма, но и стратегию «Задавайте вопросы, будьте уклончивы». Е.И. Беляева относит сам по себе

вопросительный акт к категории «невежливых», так как, «задавая вопрос, говорящий берет коммуникативную инициативу на себя и получает возможность контролировать действия, слушающего как по характеру (побуждая его к ответной реакции), так и по содержанию (задавая тематику разговора)», то есть «говорящий вторгается в сферу существования слушающего и тем самым нарушает правило непосягательства на его права, а также ограничивает его свободу выбора действий» [1, с. 44]. Это утверждение в первую очередь относится к вопросам, затрагивающим неприятные для адресата табуированные темы.

В составе косвенных высказываний может использоваться стратегия семантической минимизации импозиции [3, с. 249]. Эта стратегия основывается на использовании выделенных С.С. Тахтаровой модификаторов – «митигативных квантификаторов», которые смягчают категоричность директивных высказываний [17, с. 13]. Митигативных квантификаторы снижают точность представляемого в высказывании пропозиционального содержания и увеличивают неопределенность, размытость формулировок [18, с. 110]. Такие модификаторы часто используют в своей речи как мужчины, так и женщины. Так, в немецкоязычном бытовом дискурсе можно отметить следующие модификаторы: ein bißchen, ein wenig, etwas, ein paar, (einen) Moment, einen Augenblick и др.:

... "aber vielleicht gedulden Sie sich einen Moment, ich habe noch- zu tun" [50, с. 74].

Ich lachte. "Und nun gib mir etwas Tee. Ich möchte ihn mal probieren" [50, с. 81].

"Jetzt möchte ich eine Zigarette", sagte Pat. "Das solltest du lieber nicht", erwiderte ich vorsichtig. "Nur ein paar Züge, Robby. Ich habe so lange nicht geraucht" [50, с.78].

"Ach ja", sagte er und lächelte stärker, "Sie haben recht. Aber warten Sie noch einen Augenblick, ich muß Ihnen doch zeigen, warum ich hier ein wenig sitzenbleiben mußte" [41, с. 12].

"Lies mir ein bißchen daraus vor. Willst du nicht, Jungchen?" [52, с. 61].

Наряду с вышеперечисленными модификаторами вежливости существуют также так называемые «ксеноденотативные диминутивы» [6, с. 138], или диминутивные дериваты. Ксеноденотативные диминутивы, образованные при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса -chen, напр., ein Gläschen (a), ein Stückchen (b), ein Stündchen, ein Weilchen и др., отражают «не реальные количественные изменения объекта, а коммуникативную интенцию адресанта, направленную на создание определенной атмосферы, общения, благоприятной для реализации говорящим его конечной интенции» [18, с. 110]. К данным средствам прибегают при выражении просьбы как мужчины, так и женщины для создания необходимой атмосферы:

"Wollt ihr mich nicht auch zu einem Gläschen einladen?" fragt er frech [50, с. 260].

"Können Sie mir noch ein Stückchen Brot bringen?" fragte Lisa, die wie immer mit bestem Appetit aß [35, с. 550].

"Lies es mir vor! Du hast so eine schöne Stimme, Jungchen, ich mag dir lieber zuhören als selbst lesen" [52, с. 43].

Прямая просьба, выраженная при помощи актуализатора вежливости *bitte*, будет восприниматься вежливо, если употребить данный актуализатор несколько раз. Это средство чаще используется женщинами:

"Bitte, bitte, bitte", sagte Katja und sprach unaufgefordert [37, с. 265].

Реализации стратегии маркирования внутригрупповой принадлежности служит употребление личных имен, лексем, обозначающих ту или иную степень родства, а также неформальных оценочных обращений, таких как *Liebling*, *Schatz* и др. При этом снижается императивность побудительных

высказываний, демонстрируется отсутствие социально-статусной дистанции с собеседником. Эту стратегию используют и мужчины, и женщины:

Oskar erhob sich müde ... und zwang sich zum halblauten aber eindringlichen Sprechen: "Lass ihn doch, Papa" [40, с. 282].

"Liebling, kannst du mir die Wäsche von der Leine holen, die lachsfarbene" [37, с. 60].

"Willst du mir gar nichts von dir erzählen, Schatz?" fragte sie [44, с. 187].

В немецком языке просьба, как и другие побудительные РА, может быть выражена посредством стратегии имперсонализации [3], суть которой заключается в выводе говорящего или слушающего из дискурса, а также в их дистанцировании по времени и пространству. Основными способами реализации данной стратегии являются употребление неопределенно-личного местоимения *man* с модальным глаголом, сослагательного наклонения и др. Эту стратегию также используют и мужчины, и женщины в равной степени:

"Vielleicht kann man hier ein Fenster aufmachen», sagte ich, «das ist ja wie in den Tropen" [39, с. 222].

"Ich bräuchte eine Cola... ", sagt Judith [46, с. 148].

"Könnten wir sie nicht suchen? " fragte er leise. "Aber Sie wissen doch nicht, wo sie ist". "Man könnte sie vielleicht doch suchen", wiederholte er [50, с. 38].

Среди негативных стратегий вежливости можно встретить также стратегию извинения: "Bitte, entschuldigen Sie", sagte ich, "ein unvorhergesehener Zufall – können Sie mir etwas heißen Tee geben?" [50, с. 89].

Обобщая результаты исследования РА просьбы, отметим, что он обладает выраженной гендерной спецификой только на уровне частоты его совершения по сравнению с другими директивами: в женской группе она выше, чем в мужской (45 % против 34 %).

Как показывает языковой материал, вопросительное предложение в бытовом дискурсе является наиболее распространенным средством выражения просьбы и в мужской (73 %), и в женской речи (85 %). Второе

место по частотности в обеих группах занимают повествовательные высказывания (20 и 13 % соответственно). Императивные конструкции в женской речи встречаются в 2 % случаев, в речи мужчин – в 7 % случаев. Таким образом, доля «вежливых» синтаксических средств реализации просьбы (вопросы, повествовательные предложения) среди мужчин и женщин примерно одинакова.

Для достижения своей цели адресанты обеих групп прибегают к сходным стратегиям для смягчения директивности своего высказывания: стратегия косвенности; стратегия «Задавайте вопросы, будьте уклончивы», стратегия вежливого пессимизма, стратегия имперсонализации, стратегия семантической минимизации импозиции, стратегия маркирования внутригрупповой принадлежности, стратегия извинения. При этом анализ показал, что стратегия вежливого пессимизма характерна в большей степени для женщин.

Языковые средства, обеспечивающие косвенность и некатегоричность просьбы, не обнаруживают ярко выраженную гендерную специфику. Типичными вербальными средствами «смягчения» просьбы являются:

- модальные глаголы können и dürfen в вопросительных предложениях;
- употребление неопределенно-личного местоимения man с модальными глаголами;
- формы сослагательного наклонения;
- модальные частицы mal, vielleicht;
- лексико-синтаксические конструкции Sei(en Sie) so nett / lieb / freundlich / gut; Wenn es Ihnen nichts ausmacht / Würde es Ihnen etwas ausmachen, wenn...; Tu (Тип Sie) uns (mir) den Gefallen; Es wäre mir so lieb, wenn ... ; Es wäre freundlich von Ihnen (dir); Wie wäre es mit/wenn... ;
- митигативные квантификаторы ein bißchen, ein wenig, etwas, ein paar, (einen) Moment, einen Augenblick и др.;

– ксеноденотативные диминутивы, образованные при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса -chen, напр., ein Gläschen, ein Stückchen, ein Stündchen, ein Weilchen и др.;

– употребление личных имен, лексем, обозначающих ту или иную степень родства, а также неформальных оценочных обращений.

Анализ показал, что по сравнению с женщинами мужчины часто используют такие средства, смягчающие просьбу, как: глаголы gestatten, erlauben; модальные глаголы с отрицанием в составе вопросительной конструкции.

Специфическим средством выражения просьбы женщинами-адресантами являются модальные глаголы с отрицанием в составе вопросительной конструкции, повторяющийся актуализатор вежливости bitte (пожалуйста).

Таким образом, РА просьбы характеризуются в процессе бытового общения высоким уровнем вежливости как среди мужчин, так и среди женщин. Гендерный фактор не является релевантным при выборе стратегий и вербальных средств реализации просьбы. Адресанту приходится быть вежливым, поскольку просьба затрагивает его интересы. Для достижения своей цели адресанты-мужчины и женщины прибегают к сходным стратегиям косвенности для смягчения директивности своего высказывания и добиваются этого в основном при помощи одних и тех же языковых средств.

2. Речевой акт совета

Совет относится к суггестивным директивным РА [1], для него характерны приоритетность позиции говорящего, имеющего право давать совет; необлигаторность и бенефактивность действия для адресата.

Данный директивный акт не ограничивает свободу выбора адресата, ввиду чего он рассматривается как минимально невежливый и требует от говорящего лишь незначительного «смягчения» высказывания при вербализации коммуникативного намерения. Выбор более или менее

вежливой формы выражения директива определяется социально-психологической дистанцией между коммуникантами, а также тем, в какой степени будущие действия затрагивают сферу существования адресата.

Использование РА совета обусловлено национальной спецификой общения в немецкой лингвокультуре: немцы дают советы исключительно знакомым и родным в силу того, что в данной культуре не принято вмешиваться в дела других людей, оказывать на них воздействие в виде различных, рекомендаций, советов, подсказок и т.д.

Акты совета отличаются от других директивных актов прежде всего отсутствием авторитарной модальности, то есть в речевых действиях этого типа присутствует элемент убеждения.

В директивном акте совета используются следующие стратегии смягчения: стратегия косвенности, стратегия маркирования внутригрупповой принадлежности, стратегия указания на рациональные причины, стратегия семантической минимизации импозиции, стратегия вывода адресата из дискурса, стратегия ссылки на авторитеты.

Основным синтаксическим средством реализации советов и в мужской, и в женской группе являются повествовательные предложения. Одной из наиболее распространенных стратегий негативной вежливости в таких предложениях является косвенное выражение высказываний при помощи модальных глаголов, в частности, *sollen* и *müssen*. При этом они часто используются в сослагательном наклонении, представляющем собой один из грамматических способов смягчения иллокутивной силы директивов. В этом отношении справедливым является вывод И.О. Тахтаровой о том, что употребление конъюнктива в функции смягчения директивности становится практически конвенциональным [17, с. 25]:

Sie wusste es sofort: "Sie sollten heiraten, Mister Faber!" [39, с. 110].

Er zeigt auf eine Schüssel, die noch halbvoll ist. Ich gerate in Erregung. "Franz, du musst essen. Essen ist die Hauptsache. Das ist doch ganz gut hier." [50, с. 40].

"Du solltest beten", sagte sie, "wirklich. Es ist das einzige, was nicht langweilig sein kann" [32, с.167].

В немецком языке модальный глагол *sollen*, использованный в сослагательном наклонении, смягчает иллокутивную силу РА совета, поэтому «негативное лицо» адресата в немецкой культуре в данном случае не подвергается коммуникативной угрозе. Напротив, в советах с модальным глаголом *müssen* в наибольшей степени выражается настойчивость и категоричность, поэтому подобные директивы в немецкой культуре пренебрегают потребностями «негативного лица» адресата.

В целом немцы предпочитают давать советы в косвенной форме. Если же в составе совета используется глагол *müssen*, то такой совет дается, как правило, знакомым и родным. В данном случае категоричность совета смягчается стратегией указания на рациональные причины (*Essen ist die Hauptsache*). Таким образом, посредством глаголов *sollen* и *müssen* выражается модальное значение необходимости, которое имеет также немецкий глагол *brauchen*, выступающий в предложении в сочетании с частицей *zu* и инфинитивом:

Wissen Sie was? Sie brauchen nur einen Knoten in Ihr Taschentuch zu machen. Sehen Sie – so – dann vergessen Sie gar nichts mehr.

Р.З. Мурясов отмечает, что глагол *brauchen* в сочетании с отрицанием *nicht* заменяет глагол *müssen*, который обычно не употребляется в отрицательной форме [13, с. 162]. Такое средство, как показал анализ, больше используется женщинами:

"Kann sein", sagte ich. "Ich glaube, ich bin nicht sehr zärtlich. Ich weiß nicht warum, aber ich kann es einfach nicht sein. Dabei wäre ich es sehr gern."

"Du brauchst es nicht, – Liebling, ich verstehe dich auch so" [40, с. 308].

Важную роль в процессе межличностного общения также играют вводные глаголы типа «думать, считать, полагать, знать». Они выражают «субъективную модальную оценку высказывания, смягчая его категоричность за счет сужения, универсальности высказываемого мнения,

ограничения его рамками личного опыта говорящего» [1, с. 13].
Употребление подобных средств модальности в составе директивов снижает степень воздействия на адресата, поскольку говорящий выражает сомнение в реальной возможности или необходимости в совершении того или иного действия, в частности совета. Средствами такого рода пользуются как мужчины, так и женщины:

"Ich glaube, es ist besser, wenn, du jetzt gehst, Mättias", und schon war sie draußen [48, с. 137].

"... ich meine, du mußt doch irgendeine Vorstellung davon haben, wie ein Leben aussehen müßte, das dir gefällt» [48, с. 183].

Следует отметить, что в составе РА совета наряду со стратегией косвенности может использоваться стратегия семантической минимизации импозиции, которая предполагает употребление модификаторов, смягчающих категоричность высказывания. Такие средства используют как мужчины, так и женщины. В немецком языке это такие минимизаторы, или митигативные квантификаторы, как ein bißchen, ein wenig, weniger, wenigstens, etwas, einige, ein paar и др.:

"Du solltest etwas schlafen", schlug ich ihr vor [50, с. 247].

"Sie sollten einige Zeit in Ruhe aufs Land gehen." – "Natürlich", sagte Tüverlin [34, с. 477].

"Der Rum ist gut, das rieche ich schon von weitem", sagte ich, "aber eigentlich, Pat – solltest du nicht lieber ein bißchen sparen, jetzt?" "Nein", erwiderte sie [50, с. 123].

Советы, выраженные перформативными глаголами raten, empfehlen представляют собой прямые РА. Но в силу того, что советы даются адресату, исходя из его интересов, они не повреждают «негативное лицо» адресата:

"Ich rate Ihnen wirklich", sagte ich, "essen Sie keinen Fisch, mein Herr, unter keinen Umständen" [39, с. 17].

"Sind Sie immer noch da?" fragt dieser Höhere verwundert, doch nicht unhöflich. "Wir empfehlen Ihnen ehrlich, die Sache selber zu besorgen. ... Glauben

Sie mir, Sie besorgen es besser selber. Ich rate Ihnen gut. Überlegen Sie sich's also nochmals" [33, с. 297]. Выражение советов с помощью перформативов больше свойственно мужчинам.

Нередко советы могут выражаться императивными предложениями (см. примеры – ... essen Sie keinen Fisch, mein Herr, unter keinen Umständen; Überlegen Sie sich's also nochmals), что, по мнению А. Вежбицкой, представляет собой парадоксальный факт: «советуя кому-то сделать что-то, мы не говорим ему, что мы хотим, чтобы он это сделал, мы, тем не менее, употребляем (или можем употребить) повелительную форму» [2, с. 268].

Многие РА совета, выраженные в прямой императивной форме, содержат указание на рациональные причины выполнения тех или иных советов:

"Komm, wische dir erst die Brille ab, du kannst ja gar nichts sehen. So, gib dein Taschentuch. Was wollen wir denn trinken? Burgunder?" [42, с. 112].

Frau Zalewski begann plötzlich zu weinen. "Nehmen Sie es sich nicht zu sehr zu Herzen", sagte ich. "Es ist doch nichts dran zu ändern" [50, с. 52].

Такие «поддерживающие» иллокуции употребляют большей частью женщины.

В прямых РА совета может использоваться стратегия маркирования внутригрупповой принадлежности. Данная коммуникативная стратегия реализуется при помощи фамильярных обращений большей частью мужчинами, ксеноденотативные диминутивы чаще используют женщины:

Herbert sagte:

"Mensch, du musst gehen!" [39, с. 33].

"Wo ist denn die Schwierigkeit?", fragt Mama. "Kindchen, du brauchst einen neuen Job, also setz dich gefälligst auf den Hosenboden und schreib Bewerbungen. Das kann doch nicht so schwer sein!" [54, с. 284].

Субъектно-ориентированные советы выводят из дискурса адресата, благодаря чему снижается степень воздействия на него:

Heinrich stutzt. "Ach so", sagt er dann lustlos. "Ein Witz. Ich werde Georg wecken."

"Ich würde das nicht tun ", erkläre ich laut.

"Geben Sie mir gefälligst keine Ratschläge!" [51, с. 276].

Данная стратегия может быть реализована также при помощи пассивных или безличных конструкций. В таких советах из дискурса выводится не только адресат, но и сам говорящий, тем самым максимальным образом минимизируется степень импозиции советов, что чаще используется мужчинами:

"Am besten ist, es wird möglichst wenig über die ganze Sache geredet", sagte ich.

"Das meine ich auch ", sagte Frau Zalewski [50, с. 323].

"Es ist sehr ungesund, Fleisch im blanken Feuer zu braten!" behauptete er [45, с. 77].

Более убедительными являются советы, в которых говорящий делает ссылку на авторитеты. Такие акты используются чаще мужчинами:

"Vielleicht solltest du mal bei Durach Rat einholen: Der lebt seit zwanzig Jahren enthaltsam, der ist fast schon ein sächliches Wesen. Vielleicht hilft er dir auch bei deiner Angst vor der Zeit" [45, с. 162].

Обобщая, следует отметить, что в бытовом дискурсе гендерный фактор не дифференцирует РА совета по частоте использования среди прочих директивов (18 % у мужчин и 19 % у женщин).

Не обнаруживается существенных различий и на уровне синтаксических средств выражения советов. Советы в бытовом дискурсе выражаются преимущественно с помощью повествовательных (мужчины – 55 %, женщины – 59 %) и императивных конструкций (мужчины – 45 %, женщины – 41 %).

В директивном акте совета используются следующие стратегии смягчения: стратегия косвенности, стратегия маркирования внутригрупповой принадлежности, стратегия указания на рациональные причины, стратегия

семантической минимизации импозиции, стратегия вывода адресата из дискурса, стратегия ссылки на авторитеты.

При этом анализ показал, что мужчины чаще используют стратегию вывода адресата из дискурса, ссылку на авторитеты, стратегию минимизации импозиции.

Типичными в немецкоязычной культуре вербальными средствами выражения категории вежливости в советах на бытовом уровне являются:

- глаголы *müssen, sollen*;
- формы сослагательного наклонения;
- конструкция *brauchen+zu+Infinitiv*;
- глаголы *glauben, meinen*;
- митигативные квантификаторы *ein bißchen, ein wenig, weniger, wenigstens, etwas, einige, ein paar* и др.

Говоря о гендерной специфике средств вербализации советов и выражения категории вежливости в них, следует отметить, что мужчины больше склонны использовать прямые РА совета с перформативными глаголами *raten, empfehlen*; фамильярные обращения; повествовательные предложения субъектной ориентации с глаголом *werden* в сослагательном наклонении; пассивные и безличные конструкции. Однако данные гендерные предпочтения не являются значимыми в статистическом отношении.

Женщины в качестве средства «смягчения» совета чаще используют ксеноденотативные диминутивы, а вместо более категоричного глагола *müssen* – глагол *brauchen* в сочетании с отрицанием *nicht*.

Таким образом, гендерная принадлежность коммуникантов оказывает минимальное влияние на частность использования некоторых стратегий и выбор средств вербальной репрезентации вежливости при выражении совета.

3. Речевой акт предложения

В концепции П. Браун и С. Левинсона [21] РА предложения служат основой для реализации такой стратегии позитивной вежливости, как «Предлагайте, обещайте», направленной на удовлетворение интересов и

желаний адресата. Несмотря на то, что предложения совершаются в интересах адресата, как и в случае с советами, они содержат определенную долю директивности, поэтому адресант часто прибегает к различным стратегиям вежливости.

Наиболее распространенной стратегией вежливости, используемой в РА предложения, является стратегия косвенности. В немецком языке оформление косвенных РА предложения чаще всего происходит с помощью вопросительных предложений с использованием модальных глаголов, например, *wollen, mögen, können, sollen*. Такие средства используются мужчинами и женщинами в равной степени:

"Guten Tag", sagte sie, "möchten Sie Kuchen?" [32, с. 106].

"Kann ich etwas helfen?"

"Nein", sagt sie, "schlaf jetzt!" [39, с. 175].

"Hast du vielleicht Hunger, soll ich Blutwurst bestellen?" [40, с. 611].

"Aber wenn du wirklich nicht heimgehen kannst, dann bleib hier im Haus, es sind Fremdenzimmer da. Soll ich dir eins besorgen?" [42, с. 86].

Во многих случаях косвенность высказывания создается благодаря использованию модальных глаголов в сослагательном наклонении, придаточных условия, а также при помощи устойчивых вопросительных конструкций *Wie wäre es mit... ?*, *Wie wäre es, wenn...?*. Использование данных средств характерно и для мужской, и для женской группы.

"Frieren Sie, Beyla, möchten Sie teine Jacke?" fragte die junge Frau und drehte sich auf ihrem Stuhl, um mir hinter dem Rücken der Tante ihre weiße Strickjacke zu reichen [38, с. 37].

"Ich könnte dich als Sekretär verwenden. Allmählich wird eine geordnete Buchführung notwendig. Du könntest in meinen Privaträumen arbeiten, wohnen könntest du auch dort. Wie denkst du darüber?" [44, с. 70].

"Wenn du ein Bad nehmen willst", sagt Hanna, "bevor ich koche — " ... "Ja", sage ich, "Ich habe geschwitzt" [39, с. 134].

"Wie wäre es mit dem Luziner See?" fragte Albert... "Kennst du den schon?" [36, с. 182].

"Wie wär's, wenn du uns mal was dazu sagen würdest?", schlug Hardy vor. "Nun – wenn es zum Kampf kommt, habe ich hier einen würdigen Rahmen" [45, с. 176].

Стратегия косвенного выражения в РА предложения может реализовываться также при помощи модальных модификаторов с вводными глаголами glauben, meinen, denken и др. К такой стратегии прибегают чаще женщины:

„Aber bist du sicher, dass wir uns nicht sehen können? Ich meine, das wäre doch bestimmt toll, wir könnten zusammen ins Kino gehen, oder uns einfach treffen, um zu reden. Wir könnten Freunde sein. " „Nein. " [43, с. 125].

"Ich dachte, wir könnten zur 'Walhalla' gehen", sage ich vorsichtig und mißtrauisch. "Man ißt dort großartig" [51, с. 130].

"Ich glaube, wir machen lieber kein Licht, was?" fragte ich in meinem Zimmer. "Doch, Liebling. Einmal ganz kurz, dann kannst du es wieder ausmachen" [50, с. 176].

"Ich denke, wir lassen den Wagen hier stehen und gehen das letzte Stück zu Fuß", sagte Köster nach einer Weile [50, с. 193].

В косвенных вопросительных высказываниях реализуется стратегия вежливого пессимизма, которая заключается в том, что адресант сомневается в успешности своего РА. Как справедливо отмечает Т.В. Ларина, «косвенный вопрос в еще большей степени усиливает разрыв между истинным намерением говорящего и семантическим значением его высказывания» [11, с. 248], за счет чего минимизируется степень воздействия на адресата. Такими средствами пользуются преимущественно мужчины:

"Wollen wir uns nichts setzen?" sagte endlich Erich: "Soweit das hier möglich ist", fügte er mit einem aufreizend abschätzigen Blick hinzu. "Ja", sagte der Anwalt. "Es ist hier ein bißchen umgemütlich", sagte er [34, с. 313].

В РА предложения с целью выяснения желания адресата совершить определенное действие и мужчины, и женщины используют вопросительные предложения. Подобные вопросы, которые образуются посредством модального глагола *wollen*, а также лексико-синтаксической конструкции *Lust haben* с отрицанием и без отрицания, предоставляют адресату выбор принять то или иное предложение или отказаться от него, что способствует реализации стратегии «Предоставляйте слушающему выбор; возможность не совершать действие».

"Ich glaube; ich muß raus und mir ein Taxi rufen; mein Fahrrad ist kaputt."
"Willst du meins nehmen?" [38, с. 65].

"Hättest du nicht Lust, heute abend ins Kino zu gehn und uns deine Bude zu überlassen?" [45, с. 49].

"Ich wollte gerade etwas einkaufen. Hast du Lust, nachher zu mir runter zu kommen?" fragte Albert [38, с. 79].

"Ich wollte in die Opéra", sagte ich, "aber ich habe noch keine Karten" "Wenn Sie auch Lust haben", sagte ich, "nehmen Sie zwei, und wir treffen uns um sieben Uhr – hier" [39, с. 121].

Формулы извинения в составе косвенных РА предложения являются языковыми средствами выражения стратегии извинения, направленной, как и остальные стратегии отдаления, на смягчение иллокутивной силы.

Herzog: Da hören Sie es. – Und wenn der Herr Hauptmann mich nun entschuldigen wollen. Ich muß noch nach Dora vier und Dora fünf rüber. Schauen sich mal in aller Ruhe den Beton an, hat es in sich [40, с. 158].

При употреблении местоимения 1-го лица множественного числа *wir*, также в сочетании с наречием *zusammen* в РА предложения реализуется стратегия предложения к совместным действиям (согласно П. Браун и С. Левинсону – «Включайте и говорящего, и слушающего в деятельность»). Такую стратегию используют мужчины и женщины в равной степени:

"Wollen wir zusammen essen?" fragte er. "Selbstverständlich", erwiderte Lenz [50, с. 31].

"Frühstücken wir?" Sie löste sich von mir [52, с. 55].

Контактные обращения в форме личных имен, распространенных «эпитетом отношения», или «указателем степени» маркируют внутригрупповую принадлежность. Такую стратегию чаще используют мужчины.

"Wollen wir einen zusammen trinken, Fred?" fragte ich.

"Immer", sagte er [50, с. 159].

Стратегия позитивной вежливости – стратегия включения в деятельность адресанта и адресата, то есть объединение адресанта и адресата в единый дейктический центр высказывания (объединяющее «мы») в немецком языке выражается при помощи повелительных форм. К данному средству чаще прибегают мужчины:

"Hallo, Klepp!" schlug ich ihm auf die Schulter, "lass uns eine Jazzband gründen" [40, с. 610].

"Wollen uns vertragen!" [50, с. 117].

В следующем примере наряду со стратегией включения в деятельность адресанта и адресата используются маркеры внутригрупповой принадлежности, а именно сленговые слова *gausfahren* (выехать) и *aussaufen* (выпить), при помощи которых реализуется стратегия указания на внутригрупповую принадлежность. Предпочтительное использование отмечено в мужской группе:

"Zu schade für die dunkle Bude hier!" entschied Lenz. "Wißt ihr was? Wir fahren raus, essen irgendwo zu Abend und nehmen die Flasche mit. In Gottes freier Natur wollen wir sie aussaufen!" [50, с. 25].

В связи с тем, что РА предложения совершаются, исходя из интересов адресата, очень часто можно встретить перформативное употребление глаголов предложения – *vorschlagen* и *(an)bieten*. Однако для того чтобы предложение не было отвергнуто со стороны адресата, говорящий часто прибегает к стратегии указания на рациональные причины, что делает

предложение более привлекательным и выгодным для адресата. Данная стратегия тоже используется большей частью мужчинами:

"Dann", sagte Mozart friedlich, "würde ich dir vorschlagen, noch eine von meinen hübschen Zigaretten zu rauchen" [42, с. 190].

"Ich habe dir etwas vorzuschlagen, was dir Spaß machen wird", eröffnete er dem Bruder. "Wir gründen eine Zeitschrift, du und ich ..." [33, с. 74].

"Herr Blumenthal", sagte ich..., "einen anständigen Vorschlag unter der Tür! 5500 DM haben Sie für den Cadillac bezahlt — ich biete Ihnen sechs wieder" [50, с. 200].

В целях семантической минимизации импозиции и мужчины, и женщины используют такие модификаторы, как (ein) bißchen, etwas, irgendetwas, einer:

Lankes übte Gastfreundschaft, stocherte in meinem Fischanteil und bot an: "Bißchen Fisch probieren, Schwester? Ist noch warm" [40, с. 654].

"Wollen wir etwas reden?" [38, с. 201–202].

"Wollen wir nicht noch irgendwo einen trinken?" fragte er [50, с. 394].

"Wollen wir noch ein bißchen zu mir gehen?" fragte ich. Sie nickte [50, с. 80].

Средствами семантической минимизации иллюкутивной силы РА предложения могут служить также обозначения неопределенного времени или расстояния. Частота их использования не является специфичной в гендерном отношении:

"Mir wird es hier zu eng", sagt er plötzlich. "Können wir kurz nach draußen auf den Gang gehen?" [43, с. 64].

"Laßt uns noch ein Stück hinunterfahren", sagte sie. "Nur ein ganz kleines Stück abwärts." [50, с. 409].

В качестве средств смягчения импозиции могут выступать модальные частицы mal, doch, vielleicht:

"Schön", erwiderte ich. "Wollen wir mal den 'Alten Kameradenmarsch' runterhauen?" [50, с. 64].

Harold atmete schwer durch, zündete sich eine Marlboro an und klopfte auf die Schachtel, damit eine weitere Zigarette herauskam. "Wollen Sie nicht doch eine?"

"Danke, nein." [37, с. 74].

"Ich kenne hier nur ein einziges Lokal", sagte der Mann. "Aber wir können es versuchen. Vielleicht ist es noch offen" [51, с. 7].

В следующих примерах митигативную функцию, то есть функцию смягчения выполняют конечные формативы ja, gelt, утратившие значение вопроса и выполняющие функцию маркера вежливости, и «актуализатор вежливости» bitte. Данные средства используются при выражении предложения в равной степени как мужчинами, так и женщинами:

"Wir gehen dann, ja?"

"Ja", sagt Tahir [53, с. 211].

"Aber du weißt es ja selber, wir brauchen nicht davon zu reden, gelt?" [42, с. 75].

"Bitte, greifen Sie nur zu, bitte sehr" Er zog an seiner Zigarette und schnipste sie in hohem Bogen davon [37, с. 193].

Проведенный анализ демонстрирует тот факт, что частота совершения РА предложения в мужской и женской группах практически одинаковая (27 и 28 % соответственно).

При реализации предложения адресанты (мужчины и женщины) с целью повышения уровня вежливости используют разнообразные стратегии позитивной и негативной вежливости: стратегии косвенности, извинения, вежливого пессимизма, маркирования внутригрупповой принадлежности, семантической минимизации импозиции, указания на рациональные причины, включения и говорящего, и слушающего в действие; стратегии «Предоставляйте слушающему выбор; возможность не совершать действие».

Средствами реализации данных стратегий и в мужской, и в женской группе выступают:

- вопросительные и повествовательные предложения с модальными глаголами *wollen, mögen, können, sollen*;
- вопросительные предложения с лексико-синтаксической конструкцией *Lust haben* с отрицанием и без;
- модальные глаголы в сослагательном наклонении;
- устойчивые вопросительные конструкции *Wie wäre es mit...?, Wie wäre es, wenn...?*;
- придаточные условия;
- местоимения 1-го лица множественного числа *wir*, также в сочетании с наречием *zusammen*;
- модификаторы (*ein*) *bißchen, etwas, irgendetwas, einer*;
- модальные частицы *mal, doch, vielleicht*;
- лексические обозначения неопределенного времени или расстояния;
- конечные формативы *ja, gelt*, утратившие значение вопроса и выполняющие функцию маркера вежливости, и «актуализатор вежливости» *bitte*.

Языковой материал свидетельствует о том, что вопросительные и повествовательные предложения являются ведущими синтаксическими средствами выражения предложения и в мужской, и в женской группе. Частота их использования, однако, несколько выше у женщин (ср.: вопросительные предложения – 52 % у женщин, 47 % у мужчин; повествовательные предложения – 35 % у женщин, 29 % у мужчин). Указанные различия не являются существенными в гендерном отношении в отличие от использования повелительного предложения, частотность которого в мужской группе значительно выше, чем в женской (24% и 13 % соответственно), что характеризует более низкий уровень вежливости у мужчин при вербализации предложения по сравнению с женщинами.

Определенная гендерная дифференциация проявляется также при использовании ряда лексико-грамматических средств в ходе реализации предложения и отдельных стратегий.

Так, анализ показал, что представители мужской группы чаще используют:

- перформативы *vorschlagen* и *(an)bieten*. Часто такие прямые РА сопровождаются «поддерживающими иллюкуциями», демонстрирующими стратегию указания на рациональные причины выполнения действия;
- стратегию включения в деятельность адресанта и адресата, реализуемую в повелительном предложении;
- стратегию вежливого пессимизма, реализуемую в косвенных вопросительных высказываниях с глаголом *wollen* и отрицанием *nicht*;
- стратегию маркирования внутригрупповой принадлежности (контактные обращения в форме личных имен; сленговые слова).

Женщины чаще используют при реализации стратегии косвенности модальные модификаторы с вводными глаголами *glauben*, *meinen*, *denken* и др.

Таким образом, гендерная дифференциация при вербализации РА предложения проявляется в частоте использования повелительных предложений, в частоте и некоторых лексико-грамматических особенностях реализации отдельных стратегий. Это позволяет сделать заключение о средней степени выраженности гендерного компонента в РА предложения.

Анализ языкового материала позволил установить, что конвенциональные и неконвенциональные средства вербализации вежливости в директивных высказываниях участников бытового диалога подвержены определенной гендерной дифференциации.

Гендерные особенности вербальной репрезентации вежливости получают свою объективацию

- в частоте использования РА просьбы. Установлено, что женщины чаще используют просьбу по сравнению с мужчинами;
- в осуществляемом адресантом выборе стратегий негативной и позитивной вежливости, служащих для повышения уровня вежливости директивного высказывания. Для мужчин в художественных текстах типична

более высокая частота употреблений стратегий негативной вежливости, направленных на соблюдение дистанции и выражение уважения личной автономии собеседника. Женщины представлены авторами как чаще использующие стратегии позитивной вежливости, что сокращает дистанцию с адресатом и демонстрирует чувство солидарности с собеседником;

– в предпочтительном использовании ряда лексико-грамматических средств снижения категоричности и директивности, реализующих указанные стратегии. Доля вопросительных и повествовательных конструкций выше в речи женщин, доля повелительных предложений при вербализации различных типов директива выше в речи адресантов-мужчин. Однако в целом различия в использовании данных средств не являются ярко выраженными.

В итоге было установлено, что гендерная принадлежность участников общения является текстообразующим фактором, поскольку оказывает определенное влияние на лексико-грамматические параметры и коммуникативно-прагматический потенциал директивных высказываний, порождаемых адресантами-мужчинами и адресантами-женщинами. Однако гендерная дифференциация «маскулинного» и «фемининного» речеповеденческих стилей в ситуации побуждения к действию не является абсолютной; степень дифференциации – от нулевой до средне выраженной – варьируется адекватно ситуативному контексту, что подтверждает идею представителей социоконструктивистского направления о ситуативно обусловленной «градуированной релевантности» гендерного фактора [24; 25].

Учитывая материал настоящего исследования, следует отметить, что полученные результаты могут свидетельствовать как об определенных гендерных стереотипах, бытующих в немецкоязычном сообществе в целом и отраженных в сознании авторов художественных произведений, так и об индивидуальных представлениях авторов о речевом поведении мужчин и женщин в ситуации побуждения в процессе бытового общения.

В целом проведенное исследование способствует более глубокому пониманию принципов функционирования языковых средств выражения вежливости в зависимости от социокультурных характеристик языковой личности и параметров коммуникативной ситуации.

Данная работа намечает перспективы дальнейшего изучения гендерного аспекта категории вежливости в сопоставительном плане на материале различных языков.

Список литературы:

1. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992. – 168 с.
2. Вежбицкая А. Речевые акты / пер. с англ. С.А. Крыловой / под ред. Е.В. Падучевой // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – С. 251–275.
3. Газизов Р.А. Коммуникативная категория вежливости в немецкой лингвокультуре (ситуативно-стратегический анализ): дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2011. – 495 с.
4. Горошко Е.И. Гендерная проблематика в языкознании / Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / под ред. И.А. Жеребкиной. – Харьков: ХГЦИ; СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 1. – С. 508–542.
5. Горошко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма. – М.-Харьков: Издательский дом «ИНЖЭК», 2003. – 440 с.
6. Девкин В.Д. Немецкая лексикография. – М.: Высшая школа, 2005. – 670 с.
7. Земская Е.А. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. – М.: Наука, 1993. – С. 90–136.
8. Карасик В.И. Язык социального статуса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.

9. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 189 с.
10. Кирилина А.В. Гендерные аспекты, языка и коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.В. Кирилина. – М., 2000. – 330 с.
11. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
12. Морозова И.И. Коммуникативные стратегии вежливости в стереотипном речевом поведении викторианской женщины: дис. ... канд. филол. наук. – Режим доступа. – URL: [http:// home. univer. kharkov. ua/ shevchenkois/akd.html](http://home.univer.kharkov.ua/shevchenkois/akd.html).
13. Мурясов Р.З. О парадигматике модальных глаголов в сопоставительно-типологическом плане // Человек в зеркале языка. Вопросы теории и практики. Кн. 3. / Отв. ред. А.П. Юдакин. – М.: Ариадна, 2008 – С. 152–170.
14. Потапов В.В. Язык женщин и мужчин: фонетическая дифференциация // Известия АН СССР. Сер. Литературы и языка. 1997. – Т. 56. – № 3. – С. 52–62.
15. Пшеничникова А.Б. Гендерные спецификации вежливости в директивных речевых актах в американской лингвокультуре: интердискурсивный подход: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.Б. Пшеничникова. – Владивосток, 2008. – 198 с.
16. Табурова С.К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения (на материале пленарных дебатов бундестага): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С.К. Табурова. – М., 1999. – 24 с.
17. Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / С.С. Тахтарова. – Волгоград, 2010. – 40 с.

18. Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты): монография. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009а. – 382 с.
19. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: Российская Академия Наук: Институт языкознания, 1996. – С. 97–112.
20. Халеева И.И. Гендер как интрига познания // Гендер как интрига познания: сб. статей / сост. А.В. Кирилина. – М.: Рудомино, 2000. – С. 8–13.
21. Brown P., Levinson S.C. Politeness: Some universals in language usage / Brown P., Levinson S.C. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 345 p.
22. Coates J. Women, Men and Language (A Sociolinguistic Account of Sex Differences in Language). – London: Longman, 1986. – 178 p.
23. Grice P. Logic and Conversation / Syntax and Semantics. – New York: Academic Press, 1975. – Vol. 3: Speech Acts. – P. 41–58.
24. Hirschauer St. Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten // Feministische Studien. – 1993. – № 2. – S. 55–68.
25. Kotthoff H. Die Geschlechter in der Gesprächsforschung. Hierarchien, Theorien, Ideologien // Der Deutschunterricht. – 1996. – № 1. – S. 9–15.
26. Lakoff R. The logic of politeness: or, minding your p's and q's. / R. Lakoff / C. Corum et al., eds. // Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society. – Chicago: Language Society, 1973. – P. 292–305.
27. Lakoff R. Language and Woman's Place / R. Lakoff. – New York: Harper and Row, 1975. – 83 p.
28. Leech G.N. Principles of Pragmatics / G.N. Leech. – London; New York: Longman, 1983. – 250 p.
29. Spender D. Man Made Language / D. Spender. – London: Routledge and Regan Paul, 1980. – 188 p.
30. Tannen D. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation / D. Tannen. – New York: William Morrow, 1990. – 330 p.

31. Trömel-Plötz S. Frauengespräche – Idealggespräche / S. Trömel- Plötz // Frauengespräche: Sprache der Verständigung. – Frankfurt / M.: Fischer Verlag, 1996. – S. 365–377.

Список источников примеров:

32. Böll H. Und sagte kein einziges Wort / H. Böll. – Moskau: Verlag "Hochschule", 1966. – 384 S.

33. Feuchtwanger L. Die Brüder Lautensack / L. Feuchtwanger. – Rudolstadt: Greifenverlag, 1956. – 346 S.

34. Feuchtwanger L. Erfolg. Drei Jahre Geschichte einer Provinz / L. Feuchtwanger. – Berlin, 1969. – 782 S.

35. Frank J. Ausgewähltes Werke. Band 3 / J. Franck. – Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag, 1991. – 701 S.

36. Franck J. Liebediener / J. Franck. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co: KG, 2001. – 240 S.

37. Franck J. Lagerfeuer / J. Franck. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co: KG, 2005. – 335 S.

38. Franck J. Rücken an Rücken / J. Franck. – Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 2001. – 382 S.

39. Frisch M. Homo Faber / M. Frisch. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007. – 222 S.

40. Grass G. Die Blechtrommel / G. Grass. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co, KG, 1997. – 719 S.

41. Hesse H. Der Steppenwolf / H. Hesse. – Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1974. – 278 S.

42. Hesse H. Die Verlobung / H. Hesse // Рассказы швейцарских и немецких писателей: сборник на нем. яз. – М: Издательство «Менеджер», 2000. – С. 77–106.

43. Lebert B. Der Vogel ist ein Rabe / B. Lebert. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2003. – 128 S.

44. Kästner E. Fabian. Die Geschichte eines Moralisten / E. Kästner. – Zürich: Atrium Verlag, 1999. – 254 S.
45. Krausser H. Die Zerstörung der europäischen Städte / H. Krausser. – Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1995. – 192 S.
46. Krausser H. Fette Welt / H. Krausser. – Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1999. – 320 S.
47. Neuwirth B. Dunkler Fluss des Lebens / B. Neuwirth. – Frankfurt / M.: Insel, 1995. – 218 S.
48. Niemann N. Wie man's nimmt / N. Niemann. – München; Wien: Carl Hanser Verlag, 1998. – 432 S.
49. Remarque E.M. Im Westen nichts Neues / E.M. Remarque. – Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1956. – 224 S.
50. Remarque E.M. Drei Kameraden / E.M. Remarque. – Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1960. – 454 S.
51. Ремарк Э.М. Ночь в Лиссабоне: книга для чтения на немецком языке / Э.М. Ремарк. – СПб.: КАРО, 2005. – 384 с.
52. Schlink B. Der Vorleser / B. Schlink. – Zürich: Diogenes Verlag AG Zürich, 1995. – 207 S.
53. Schulze I. Simple Storys / I. Schulze. – 5. Auflage. – Berlin: Berlin Verlag, 1998. – 303 S.
54. Wittler T. Parallelwelt / T. Wittler. – Frankfurt / M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 2005. – 312 S.

О когнитивном подходе к изучению частей речи

Федотов Александр Николаевич

Лингвистика на современном этапе ее развития, наконец-то, постепенно начинает возвращаться после некоторого застоя к своим «вечным» проблемам. И одной из таких проблем, безусловно, является проблема частей речи. На протяжении предшествующих двух столетий этой проблеме уделяли

пристальное внимание наиболее выдающиеся отечественные и зарубежные лингвисты. Особенно бурно она обсуждалась в пятидесятые и шестидесятые годы XX века. Весьма оживленные дискуссии проходили также и в семидесятые годы этого столетия. Однако в восьмидесятых годах интерес к проблеме частей речи постепенно стал ослабевать. В последнее десятилетие прошлого века эта проблема оказалась едва ли не совсем забытой. Разумеется, все еще выходили работы, посвященные описанию какой-либо отдельной части речи. Но исследований, в которых рассматривалась эта проблематика в целом, не было. Между тем успешное решение многих, так сказать, «частных» проблем, связанных с изучением того или иного класса слов, непосредственно зависит от решения «общей» проблемы частей речи, которая, как, впрочем, и многие другие вопросы языкознания, важные и не столь важные, до сих пор остается дискуссионной. Лингвистика XXI века, и особенно ее когнитивное направление, непременно должна вернуться к этой давней проблеме и обязательно решить ее. Целью же такого возвращения должен стать пересмотр и реинтерпретация накопленных данных с новых позиций, с новой, когнитивной, точки зрения. Как справедливо отмечает Е.С. Кубрякова, «эмпирические данные о частях речи сегодня очень важно как бы осмыслить в новом свете, осветить их в новом ракурсе, занимаясь, собственно уже не их сбором, накоплением и увеличением, но, пытаясь выяснить с новых позиций, какую им можно дать когнитивную интерпретацию» [16, с. 53].

Учение о частях речи имеет многовековую традицию (более двух с половиной тысячелетий), которая зародилась еще в античности. Апогея своего развития учение о частях речи достигло у древних греков в александрийской школе, когда Аристарх Самофракийский и его ученик Дионисий Фракийский (II в. до н. э.) выделили восемь частей речи: имя, глагол, причастие, артикль, местоимение, предлог, наречие, союз. В сущности, учение о частях речи в том виде, в каком оно было воспринято европейской грамматической традицией, восходит к александрийской

грамматике. По мнению О.В. Лукина, «наблюдательные греки предложили последующим поколениям метод подхода к описанию своего родного языка, однако их последователи переняли именно не метод, а схему – восемь частей речи» [19, с. 139]. Однако на деле все оказывается совсем наоборот. Наблюдательные греки предложили вовсе не метод, а именно схему (номенклатуру) частей речи, которая впоследствии слепо, автоматически списывалась составителями грамматик. (Кстати говоря, косвенно на это обстоятельство указывает и сам О.В. Лукин, отмечая, что «при анализе последующих теорий создается впечатление, что большинство исследователей вместо собственно анализа языкового материала ищут лишний повод доказать незыблемость концепции Дионисия, предлагая для нее все новые и новые обоснования» [19, с. 138].

Впервые александрийская схема частей речи была применена к описанию другого языка в римской грамматике Варрона (I в. до н. э.). Для римских грамматистов было принципиально необходимым перенять у греков именно «священное» количество частей речи – восемь. Вместе с тем перенимая эту греческую номенклатуру, римляне не обнаружили в латинском языке артикля. «Однако для них было важно, – отмечает В.М. Алпатов, – что частей речи должно быть именно восемь, поэтому вместо артикля они включили в систему междометие (хотя такую часть речи можно было бы выделить и в греческом языке)» [1, с. 40]. Впоследствии то римские, то греческие схемы частей речи будут использованы для описания самых разнообразных языков.

В средневековой схоластике античное греко-римское учение о частях речи утратило присущий ему описательный характер и стало постепенно превращаться в школьную предписательную дисциплину. Наметился разрыв между практическим и теоретическим подходами в грамматике. Учебные пособия, главным достоинством которых была доступность и простота, стали составляться отдельно от теоретических трактатов по грамматике. «Задачей послеалександрийских частеречных теорий было не исследование и описание

языкового материала, а объяснение этого материала в учебных целях. Именно этому переходу к лингводидактической практике, целью которой было передать минимум грамматических знаний, были посвящены, к примеру, усилия византийских словесников» [20, с. 142–143]. Средневековая схоластика придала учению о частях речи, складывавшемуся в античности на протяжении нескольких веков (по крайней мере, от IV в. до н. э. до V-VI вв. н. э.), статус непререкаемого, освященного церковью авторитета.

Канонизированная восьмичленная номенклатура частей речи, которая была установлена греко-римскими грамматистами, стала основой соответствующего учения в европейской, в том числе и в русской, грамматике. Однако эта традиционная номенклатура (классификация) частей речи давно уже не устраивает ученых и, безусловно, нуждается в пересмотре. Ее обвиняли и продолжают обвинять в нестройности, ненаучности, полном отсутствии логики.

Особенно резкой критике традиционная классификация была подвергнута со стороны Ф.Ф. Фортунатова, которого не устраивало то деление словарного состава на части речи, «какое принято в наших грамматиках (и перешло к нам от древних грамматиков)», поскольку оно «представляет смешение грамматических классов слов с неграмматическими их классами и потому не может иметь научного значения» (Фортунатов 1956: 166). Учение о «формальных классах слов» Ф.Ф. Фортунатова является одной из первых попыток кардинально пересмотреть традиционную классификацию частей речи. С именем Ф.Ф. Фортунатова связано развитие так называемого «формалистического» направления в отечественном языкознании. Формалистический подход к фактам языка проявляется, в частности, и в толковании формы слова, которой, согласно Ф.Ф. Фортунатову, является «способность отдельных слов выделять из себя для сознания говорящих формальную и основную принадлежность» [29, с. 136].

Между тем предпринятая Ф.Ф. Фортунатовым попытка кардинального пересмотра традиционной номенклатуры частей речи не могла увенчаться

успехом. Как справедливо отмечает В.И. Дегтярев, определение формы, «согласно которому форма есть способность слова расчленяться на соотносительные структурно-морфологические части – основную (основу) и формальную (формообразующий аффикс) действительно только для тех языков, в которых слова имеют формы словоизменения. Вместе с тем, согласно данному определению формы, так называемые несклоняемые слова оказываются бесформенными. ...Очевидно, что понятие о бесформенных словах, равно как и бесформенных языках, не соответствует действительности» [10, с. 53].

Против формалистического подхода к изучению частей речи выступал Л.В. Щерба, который справедливо полагал, «что в вопросе «о частях речи» исследователю вовсе не приходится классифицировать слова по каким-либо ученым и очень умным, но предвзятым принципам, а он должен разыскивать, какая классификация особенно настойчиво навязывается самой языковой системой, или точнее, – ибо дело вовсе не в «классификации», – под какую общую категорию подводится то или иное лексическое значение в каждом отдельном случае, или, еще иначе, какие общие категории различаются в языковой системе» [30, с. 78–79].

Вместе с тем Л.В. Щерба вовсе и не собирался предпринимать какого-либо пересмотра традиционной классификации частей речи. Наряду с требованием считать семантику основным показателем при распределении слов по «лексико-грамматическим классам» (частям речи) он не отрицал использование ни морфологических, ни синтаксических критериев. «Для Л.В. Щербы, – отмечает В.М. Алпатов, – все это – лишь опознавательные знаки для восприятия частей речи, которые существуют независимо от их семантики и формальных свойств» [2, с. 43]. Классификация частей речи, предложенная Л.В. Щербой, по своей эклектичности и непоследовательности принципиально ничем не отличается от традиционной интуитивной классификации, ведущей свое начало от античной грамматики.

В настоящее время в лингвистике принято говорить о существовании двух подходов к классификации (категоризации) – классическом и прототипическом. «Их противопоставляют, – считает А. Вежбицкая, – как правило, для того, чтобы объявить классический подход ложным, а прототипический истинным. ...Однако подобное противопоставление двух подходов нам ничего не может дать. Мы нуждаемся в синтезе двух традиций, а не в предпочтении одной в ущерб другой. В семантическом анализе есть, конечно, место для прототипов, но есть место и для инвариантов – одно не исключает другого» [6, с. 201]. Такого же мнения придерживаются и другие лингвисты, в частности А.В. Бондарко, который отмечает, что «принцип инвариантности/вариативности целесообразно рассматривать в едином комплексе с анализом, основанном на понятии «прототип» [5, с. 263].

Между тем всякая научная классификация должна удовлетворять в первую очередь следующим требованиям: 1) деление должно производиться по единому основанию, т. е. должен присутствовать единый *principium divisionis*; 2) члены деления должны взаимно исключать друг друга, т. е. не должны перекрещиваться; 3) деление должно быть непрерывным, т. е. безостаточным [15, с. 248]. Однако трудность проблемы классификации состоит прежде всего в том, что неясны сами принципы, на которые следует опираться. Сам вопрос об основах классификации слов по частям речи остается дискуссионным.

Части речи определяются как классы слов, выделяемые на основании общности их синтаксических, морфологических и семантических признаков [18, с. 578]. Иерархия признаков, лежащих в основе выделения частей речи, по-разному понимается в разных лингвистических направлениях. «При научной классификации, – считает В.М. Алпатов, – мы должны исходить либо из единого критерия, либо, если мы пользуемся несколькими критериями, установить их иерархию» [2, с. 43]. Между тем при научной классификации всегда следует опираться только на единое основание, которое может состоять даже и из нескольких критериев, а не устанавливать

иерархию критериев. Ни один из них не должен выделяться как ведущий. В противном случае классификация окажется эклектичной.

Трудности определения единого основания классификации слов по частям речи породили определенный пессимизм. Было высказано даже мнение, что научная классификация частей речи вообще невозможна, поскольку все попытки создать классификацию, основанную на едином принципе, не увенчались успехом. «Традиционная классификация не хуже (хотя, возможно, и не лучше) всего того, чем ее пытались заменить, и имеет то преимущество, что она широко известна» [12, с.19].

Действительно, традиционная классификация оказывается не хуже всего того, чем ее пытались заменить, однако преимущество ее заключается отнюдь не в том, что она широко известна, а в том, что она является основой преподавания школьной грамматики. Поэтому не следует торопиться сдавать ее в музей лингвистических заблуждений, как это предлагал сделать О.П. Суник [28, с. 113], несмотря на то, что она и не выдерживает никакой критики с научной точки зрения. Более того, даже при построении подлинно научной классификации целесообразно было бы все-таки опираться на традиционную классификацию, подвергая ее тщательному пересмотру и учитывая ее достоинства и недостатки.

При определении критериев классификации надо отказаться от взгляда на части речи как на заранее известные классы слов и исходить не из «каких-либо ученых и очень умных, но предвзятых принципов», а из наиболее существенных признаков слова как знаковой единицы языка, поскольку никакая классификация невозможна без предварительного знания самого объекта классификации. И до тех пор, пока не будут четко определены наиболее характерные признаки слова и его статус в языковой системе, мы так и будем, распределяя слова по частям речи, (т. е. утверждая, что среди слов есть так называемые «существительные», «прилагательные», «глаголы» и т. д.), делать, примерно, то же самое, «как если бы мы, суммируя то, что мы знаем об окружающих нас людях, сказали, что среди них есть блондины, есть

брюнеты, есть математики, есть профессора, а есть и умные люди...» [27, с. 21].

Характерной особенностью слова как языкового знака является билатеральность, то есть наличие в нем двух сторон – означающего (формы) и означаемого (содержания). Однако мнения на этот счет разделяются. Многие лингвисты придерживаются концепции языкового знака, исходными понятиями которой являются «символ», «мысль», «вещь», известные в разной терминологии как необходимые константы так называемого «семантического треугольника» [32]. Согласно этой концепции, слово является «материальным знаком» для заранее данного значения, которое отождествляется со смыслом, существующим вне языка. Как отмечает Г.В. Рамишвили, «рассматривая слово как знак, наивная логика имеет в виду лишь звуковую сторону... Создается впечатление, будто соприкосновение с миром и процесс образования понятий протекает до и вне языка, а результат этого акта находит свое воплощение в «слышимом» слове... Там, где по наивной логике человеку дан непосредственный доступ к предметному миру, должно быть обнаружено опосредствующее действие языка» [23, с. 315–316].

Превратное понимание языкового знака крайне затрудняет процесс познания языка и уводит в сторону от решения принципиально важных задач, касающихся изучения его основных сущностей. Кроме того, язык не следует считать номенклатурой заранее данных предметов, против чего в свое время выступал В. фон Гумбольдт, отмечавший, в частности, следующее: «При анализе порождений языка представление, будто он просто обозначает предметы, воспринятые сами по себе помимо него, тоже не подтверждается. Больше того, положившись на это представление, мы никогда не постигнем язык во всей глубине и полноте его содержания» [9, с. 80].

Против понимания языка как номенклатуры после В. фон Гумбольдта выступал также и Ф. де Соссюр. «Если бы предмет можно было представить каким-то образом в виде вещи с прикрепленным к ней знаком, – писал он, –

лингвистика моментально прекратила бы свое существование как таковая, от начала и до конца. Впрочем, одновременно с ней прекратил бы свое существование и человеческий разум, что со всей очевидностью вытекает из данного обсуждения» [26, с. 121].

Наиболее радикальным критиком концепции языка как номенклатуры в XX веке был Л. Витгенштейн, утверждавший, что не объект лежит в основе значения слов, а, напротив, использование слова объединяет разрозненный опыт с точки зрения восприятия, составляя, таким образом, то, что называют объектом. «Прежде всего остановимся, – пишет он, – на следующем пункте этих рассуждений: что у слова нет значения, если ему ничего не соответствует. – Необходимо отметить, что, если называть «значением» вещь, «соответствующую» слову, то это употребление слова значение находится в противоречии с правилами языка. Это значит смешивать значение имени с носителем имени. Когда умирает господин N.N., то говорят: умер носитель имени, а не – умерло значение имени. И было бы бессмысленно говорить, будто, раз имя перестало обладать значением, то не имеет смысла говорить Господин N.N. умер» [7, с. 249].

К сожалению, ни В. фон Гумбольдту, ни Ф. де Соссюру, ни Л. фон Витгенштейну не удалось доказать несостоятельность указанного выше понимания языка. Совершенно очевидно, что те же Ч.К. Огден и А.А. Ричардс, предлагая свой «семантический треугольник», абсолютно не поняли их критики. Причина этого, по мнению Г.В. Рамишвили, по всей вероятности, кроется в недостаточном осмыслении унаследованного от Гумбольдта понятия «языкового мировидения», согласно которому язык есть не ряд готовых этикеток к заранее данным предметам, не их простое озвончение, а промежуточная реальность, сообщающая не о том, как называются предметы, а, скорее, о том, как они нам даны [24, с. 13].

Но если все же рассматривать слово как двустороннюю языковую сущность, как единство звука и значения (смысла), то формой слова следует считать его звуковую (акустическую) сторону (это, пожалуй, было бы самым

простым решением проблемы формы), а его содержанием соответственно сторону смысловую (концептуальную). Что касается формы слова, то она является субстратом для его концептуального содержания, средством его существования. В этом, очевидно, проявляется способность нашего разума опираться на элементы, сами по себе ничего не значащие. Кроме того, форма является средством передачи смыслового содержания слова.

Придерживаясь указанного выше понимания формы слова, неизбежно придется признать, что распределение слов по классам (частям речи) нужно производить не по формальному, а по семантическому (концептуальному) критерию. В самом деле, нелепо было бы проводить различие между двумя словами, опираясь лишь на их звуковую сторону. Ведь только значение (концептуальное содержание) позволяет отличить одно слово от другого. Еще более нелепой и бесполезной оказалась бы затея провести различие между двумя частями речи, опираясь на звучание слов, составляющих эти части речи.

Только значение (концептуальное содержание) слова может и должно послужить той единственной основой, на которую, действительно, следует опираться при построении классификации частей речи, которая «особенно настойчиво навязывается самой языковой системой». И, соответственно, части речи следовало бы определять как наиболее общие по концептуальному содержанию классы слов.

Что касается «концепта», то этот термин считается ключевым понятием когнитивной лингвистики. Тем не менее по вопросу о том, что это такое, высказывается множество точек зрения, ни одна из которых пока не является общепринятой. Можно сказать, что в решении этой проблемы сколько исследователей – почти столько же и точек зрения. По мнению З.Д. Поповой и И.А. Стернина, дело здесь заключается в том, «что концепт – категория мыслительная, ненаблюдаемая, и это дает большой простор для ее толкования» [22, с. 21].

Между тем, рассуждая так или иначе о том, что такое «концепт», лингвисты ходят вокруг да около все той же старой, но так и не решенной проблемы значения языковых единиц, под которыми, если исходить из определения языка как системы знаков, следует понимать не что иное, как языковые знаки. Как справедливо полагает Е.С. Кубрякова, «с современной точки зрения вопрос о значении знака должен быть сформулирован как вопрос о том, какое концептуальное или когнитивное образование должно быть подведено под «крышу» знака, какой квант информации выделен телом знака из общего потока сведений о мире. Ведь в самом общем виде значение знака может быть, по всей видимости, определено как «концепт, связанный знаком» [16, с. 498].

Едва ли не общепринято, но отнюдь не бесспорно, считать единицами языка наряду со словами также фонемы, морфемы и даже предложения. Это связано с представлением о языке как системе знаков, устроенной в виде иерархии уровней, подсистем общей системы языка, каждая из которых характеризуется совокупностью однородных единиц, находящихся в отношениях и связях друг с другом. Язык, согласно такому представлению о его устройстве как бы членится на ярусы (фонематический, морфематический, лексематический, синтаксический уровни), на которых располагаются соответствующие им единицы – элементы системы языка, имеющие разные функции и значения, в связи с чем к единицам языка и принято относить фонемы, морфемы, предложения.

Говорящие субъекты, конечно, осознают фонемы и морфемы, т. е. более мелкие элементы, чем слово. Однако эти элементы не находятся в отношениях прямой зависимости друг от друга и, более того, не существуют самостоятельно, в готовом виде. Они всегда выделяются лишь при анализе слова, точнее говоря, его акустической стороны, т. е. формы. Слово же существует только в готовом виде, автономно, а не составляется каждый раз поэтапно из фонем и морфем. Действительно, прежде чем сказать что-либо, никто ведь не думает про себя, например, так: «Я соединяю элемент стол- с

элементом -ик». Как отмечает С.Д. Кацнельсон, «качественные различия реальных языковых единиц не принимаются этой теорией в расчет, все сводится к различиям «уровней сборки»; единица одного «уровня анализа» отличается в такой интерпретации от другой только степенью своей сложности и ничем иным. Но словоформа, например, относится к морфемам, из которых она «составлена», совсем не так, как морфема относится к фонемам, из которых она в свою очередь «состоит»... Одностороннее понимание деривационных связей в духе теории уровней несет с собой опасность произвольного обособления структурно подчиненных элементов и конструирования языковых единиц, самостоятельной значимости в системе языка не имеющих» [13, с. 99].

С другой стороны, слово не является результатом анализа предложения. Что касается последнего, то оно представляет собой речевую конструкцию, которая строится почти всякий раз заново из слов, а не хранится в памяти в готовом виде. (Следует заметить, что в памяти, кроме слов, может содержаться также и некоторое количество готовых предложений, так называемых «речевых штампов». Однако если бы в памяти хранились только предложения, она, безусловно, была бы перегружена.)

Язык следует рассматривать не как статичную систему уровней, каждый из которых состоит из множества однородных элементов, а как динамичную систему словесных знаков. При этом важно учитывать, что знак «не только можно передавать, но что он по самой своей природе предназначен для передачи» [26, с. 103]. Именно динамичностью языкового знака-слова обуславливается и процесс когниции, который при таком понимании языка представляется не таким громоздким и неэкономным, каким он выглядит с позиции теории уровней языковой структуры.

Критерий автономности позволяет квалифицировать слово как единственную единицу языка, т. е. единственный языковой знак, который является носителем концепта, а вовсе не его названием, ярлыком. Под концептом следовало бы, по-видимому, понимать смысловую сторону слова-

знака, его означаемое. Образование концептов (концептуализация) происходит в процессе когнитивной деятельности человека. Как отмечает Н.Н. Болдырев, «человеку как познающему субъекту – носителю когниции – приписывается активная роль в формировании значений языковых единиц: человек формирует значения, а не получает их в готовом виде» [4, с. 18]. Сам по себе в чистом виде концепт существовать не может. Для того чтобы не исчезнуть бесследно, он соединяется со звуком, служащим ему в качестве субстрата, и образует с ним слово. Таким образом, словообразование (т. е. образование новых слов), которое представляет собой процесс диахронический, а не синхронный, напрямую зависит от образования концептов, которые, что важно отметить, так же как и слова, существуют только в готовом виде, то есть не образуются каждый раз заново. Однако в отличие от слов они не существуют в чистом виде (автономно). «Если в моем родном языке есть обозначения типа лампа или красный или гореть, – пишет Е.С. Кубрякова, – при осуществлении мышления мне незачем «собирать» эти единицы из каких-то компонентов или признаков; силой обозначения соответствующие им концепты существуют, во-первых, в, так сказать, готовом виде, а во-вторых, не подвергаясь никакому членению или разложению, участвуют в процессах обдумывания или подготовки к внешней речи в виде гештальтов, целостных содержательных единиц, соотносенных со знанием о мире» [16, с. 316].

Тем не менее среди лингвистов-когнитологов широко распространено мнение о том, что концепты существуют как единицы мышления в когнитивном сознании человека вне обязательной связи со словом. Они являются как бы посредниками между словами и экстралингвистической действительностью. Языковые знаки якобы нужны всего лишь для репрезентации концептов, а не для их формирования и существования.

Между тем концепты как оперативные единицы мышления всегда конвенционально ассоциированы со словом, точнее говоря с его акустической стороной, служащей непосредственно средством их

репрезентации, т. е. выражения и передачи, без чего, разумеется, был бы невозможен ни процесс когниции (добывания знаний), ни процесс коммуникации (общения). Отсюда со всей очевидностью следует, что под концептом все-таки целесообразно было бы понимать не какое-то ментальное образование, существующее автономно от языка, а содержательную сторону словесного знака, что позволило бы ко всему прочему устранить и мнимое различие между концептом и значением слова. Само же слово надо рассматривать, таким образом, как ассоциацию акустической формы и концептуального содержания, а отнюдь не пустой звук, служащий лишь средством номинации и репрезентации концепта.

Что касается последнего, то в его структуре следует выделять в первую очередь рациональный (логический) компонент, которому может сопутствовать, а может даже вовсе и не сопутствовать компонент иррациональный (сенсорный, чувственный). Когнитологи же зачастую придают чрезмерное значение только данным непосредственного чувственного восприятия и, напротив, менее обращают внимание на рациональное в познавательном процессе. Именно за это и подвергается справедливой критике когнитивное направление в целом (Кубрякова 1997: 96). Принижать значение какого-либо компонента концепта (рационального или иррационального) было бы абсолютно неправомерно, поскольку и логическое, и чувственное – это две неразрывно связанные стороны единого мыслительного процесса когниции.

Рациональным компонентом концептов таких слов, как существительные, прилагательные, глаголы, наречия и числительные, следовало бы считать понятие. Однако, что это такое? Вопрос остается открытым. Надо признать, что из всех существующих философских, логических, психологических дефиниций этого термина ни одна не является приемлемой для лингвистики. Неудовлетворенность существующими определениями «понятия» вынуждает современных лингвистов полностью отказаться от этого термина. Между тем целесообразнее все же было бы

сохранить старинный термин «понятие», хотя бы потому, что это позволяет избежать терминологической путаницы при разграничении рационального и иррационального в концепте. «Понятие, – пишет С.Л. Рубинштейн, – и связано многообразными взаимопереходами с представлением и вместе с тем существенно отлично от него. В психологической литературе их либо отождествляют, сводя понятие к общему представлению, либо внешне противопоставляют, отрывая понятие от представления, либо, наконец, – в лучшем случае – внешне же соотносят друг с другом» [25, с. 328–329].

Чтобы ответить на вопрос «Что такое понятие?» (а это, бесспорно, вопрос очень сложный), необходимо рассмотреть процесс его образования. Очевидно, образование понятий происходит в процессе когнитивной деятельности человека. Для осуществления этой деятельности приходится создавать речевые произведения – предложения и тексты. Предложение можно определить как речевую конструкцию, которая строится из слов – языковых знаков. Иначе говоря, предложение – это комбинация знаков. Как и слово, оно билатерально. У него есть форма и содержание. Формой предложения является комбинация означающих языковых знаков. А его содержанием – комбинация их означаемых. Содержание предложения следовало бы называть высказыванием. (Необходимо заметить, что термин «высказывание» имеет различные трактовки. Нередко его употребляют наряду с термином «предложение». Однако в последнее время эти термины все же различаются и даже противопоставляются. Тем не менее единого, общепринятого толкования нет. Но все же некоторые лингвисты склонны считать высказывание содержательной стороной предложения) [8, с. 254].

Если для передачи информации одного высказывания оказывается недостаточно, то в этом случае создается высказывание более крупного масштаба – макровысказывание, которое составляется из целого ряда микровысказываний, выражаемых отдельными предложениями. Для того чтобы создать макровысказывание, необходимо построить речевую композицию – текст.

Отдельные микро- и макровысказывания, в зависимости от их значимости, могут подвергаться компрессии, в результате которой и образуются понятия. Из этого следует, что понятие – это компрессированное рациональное содержание, выражаемое предложением или текстом, иначе говоря, компрессированное высказывание. Важно заметить, что способность человеческого разума преобразовывать высказывания в более емкие смысловые единицы – понятия – позволяет компактно и экономно хранить информацию в памяти, поскольку понятия, по сравнению с высказываниями, занимают в ней гораздо меньше объема.

Доказательством в пользу высказанных выше умозрительных предположений является то обстоятельство, что каждое понятие, выражаемое словом, можно эксплицировать, т.е. преобразовать в высказывание. Для этого необходимо построить речевую конструкцию (предложение) или речевую композицию (текст), которые и будут выражать высказывание. Подобного рода преобразования происходят в тех случаях, когда нужно дать толкование тому или иному слову (точнее говоря понятию). Например, мед – сладкое густое вещество, вырабатываемое пчелами из нектара [21, с. 346].

Сходное, но лишь отчасти, мнение на этот счет высказывалось Н.И. Жинкиным. «Текст, – пишет он, – сжимается в концепт (представление), содержащий смысловой сгусток всего текстового отрезка. Концепт хранится в долговременной памяти и может быть восстановлен в словах, не совпадающих буквально с воспринятыми, но таких, в которых интегрирован тот же смысл, который содержался в лексическом интеграле полученного высказывания» [11, с. 84].

Относительно приведенного выше мнения авторитетного ученого следует, однако, сделать некоторые весьма существенные замечания. Необходимо уточнить, во-первых, что сжимается вовсе и не весь текст, а лишь его смысловое содержание – высказывание. Во-вторых, высказывание компрессируется все же не в концепт (представление), как это сказано у Н.И. Жинкина, а в понятие, которое следовало бы рассматривать как

рациональное ядро концепта. Что касается иррационального (сенсорного, образного) компонента концепта, то он только как бы сопровождает понятийному компоненту, да и то не во всех случаях.

Дело в том, что мышлению далеко не всегда сопутствуют умственные образы. Очень часто оно бывает безобразным, т. е., так сказать, «свободным» от каких-либо чувственных элементов. Это достаточно убедительно было доказано еще исследованиями психологов Вюрцбургской школы, которые пришли к выводу о существовании в психике человека особых элементов, лишенных всякого сенсорного содержания, но тем не менее переживаемых вполне отчетливо. Изучая с помощью систематической интроспекции процессы понимания слов, предложений и отрывков текста, они обнаружили, что понимание содержания вербального материала сплошь и рядом происходит без возникновения в сознании каких бы то ни было образов [3, с. 65]. Существует также концептуально-пропозициональная гипотеза американских когнитивных психологов Дж. Андерсона и Г. Бауэра, в какой-то мере развивающая идеи Вюрцбургской школы о безобразном мышлении, которая утверждает о том, что основное содержание хранимых в долговременной памяти знаний представлено не в образной форме, а в виде обобщенных высказываний (пропозиций) [31]. Как отмечает Н.Н. Болдырев, «человек мыслит концептами. Анализируя, сравнивая и соединяя разные концепты в процессе мыслительной деятельности, он формирует новые концепты как результаты мышления» [4, с. 24]. И когда сенсорный компонент перестает сопровождать рациональному компоненту концепта, мышление становится, разумеется, безобразным.

Между тем концептуальный анализ со всей очевидностью показывает, что понятия являются компонентами означаемых далеко не всех слов. Рациональным компонентом концептов таких слов, как предлоги, союзы, частицы, связки и местоимения, следует, конечно, считать не понятия, а различного рода анафорические отношения между понятиями в высказывании, а также между самими высказываниями. Кроме того, эти так

называемые «служебные» слова напрочь лишены какого бы то ни было иррационального компонента.

Подводя итоги вышесказанному, следует заметить, что каждая новая попытка осмыслить и подвергнуть научной критике основы учения о частях речи, безусловно, является актуальной, более того, жизненно необходимой и для развития самой науки о языке. Ведь наука существует и развивается лишь постольку, поскольку существует сомнение в безупречности полученных ею результатов и не прекращаются попытки проверить эти результаты на соответствие требованиям научности. Как справедливо отмечает Н.Н. Болдырев, «вся теоретическая лингвистика сегодня должна быть пересмотрена в своих основных положениях, поскольку каждому языковому явлению ... должно быть дано когнитивное обоснование и когнитивное объяснение. Пересмотр теоретических знаний в лингвистике сегодня заключается в том, чтобы с позиции когнитивной науки уточнить, что мы знаем о каждом языковом явлении, об отдельной языковой категории и о системе языка и его функционировании в целом и как мы все это можем объяснить» [4, с. 13].

Однако когнитивный подход к изучению частей речи должен заключаться не только в пересмотре основ традиционного учения и построении подлинно научной классификации. Исследование частей речи не следует ограничивать лишь простым разбиением словарного состава языка на определенные разряды. Классификация является не конечным, а промежуточным этапом исследования. Она важна не сама по себе, а лишь как квинтэссенция той теории, которая за ней стоит. В отличие от теории классификация ничего не объясняет, а только служит основой для объяснения. Кроме того, в любой классификации, пусть даже и подлинно научной, всегда в той или иной степени отражается субъективизм классификатора, поэтому если проблема частей речи будет ограничена лишь классификацией, она так и останется «вечной» проблемой лингвистической науки.

Классификация частей речи, построенная на концептуальной критерии, должна послужить основой для создания теории, которая будет в состоянии выявить механизмы функционирования языковой системы, без чего невозможно дать никакое объяснение тому, каким образом язык служит средством когниции, т. е. средством получения знаний, их хранения и последующей передачи. Именно в этом, собственно говоря, и заключается когнитивный подход к изучению частей речи. «Изучение языка через исследование частей речи, – считает Е.С. Кубрякова, – это, действительно, «косвенное изучение познания» в наиболее наглядном его варианте, ибо если даже с отдельным словом всегда так или иначе связана какая-то информация о мире, то и в классификации слов не может не отразиться ее суть и ее типы» [16, с. 43].

Список литературы:

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 368 с.
2. Алпатов В.М. О разных подходах к выделению частей речи // Вопросы языкознания. – 1986. – № 4 . – С. 37–46.
3. Анцыферова Л.И. Интроспективный эксперимент и исследование мышления в Вюрцбургской школе // Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. – М.: Наука, 1966. – 300 с.
4. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 123 с.
5. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка / Рос. Академия наук. Ин-т лингвистических исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.

6. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
7. Витгенштейн Л. Философские исследования // Языки как образ мира. – М.: ООО Изд-во АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2003. – С. 210–396.
8. Гречко В.А. Теория языкознания. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.
9. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: ОАО ИГ Прогресс, 2000. – 400 с.
10. Дегтярев В.И. Основы общей грамматики. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1973. – 299 с.
11. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 61 с.
12. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1981. – 285 с.
13. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 220 с.
14. Комлев Н.Г. Слово в речи. Денотативные аспекты. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 216 с.
15. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.
16. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 352 с.
17. Кубрякова Е.С. Критика когнитивного направления // Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – С. 95–97.
18. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 683 с.

19. Лукин О.В. Части речи в античной науке (логика, риторика, грамматика) // Вопросы языкознания. – 1999. – № 1. – С.131–141.
20. Лукин О.В. Части речи в Средние века (предпосылки и контекст) // Вопросы языкознания. – 2001. – № 6. – С.138–145.
21. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
22. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. – Воронеж: Истоки, 2006. – 226 с.
23. Рамишвили Г.В. От сравнительной антропологии к сравнительной лингвистике // Вильгельм фон Гумбольдт. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С. 309–317.
24. Рамишвили Г.В. Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник теоретического языкознания // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: ОАО ИГ Прогресс, 2000. – С. 3–15.
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 654 с.
26. Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. – М.: Прогресс, 1990. – 280 с.
27. Стеблин-Каменский М.И. Спорное в языкознании. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 141 с.
28. Суник О.П. Общая теория частей речи. – М.-Л., 1966. – 131 с.
29. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. – М.: Учпедгиз, 1956. – Т. 1. – 23–197.
30. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
31. Anderson J.R. & Bower G.H. Human associative memory. – Washington, DC: Winston, 1973.
32. Ogden C.K. and Richards I.A. The Meaning of meaning. – London: Routledge and Kegan Paul, 1946.

ГЛАВА III

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ

Система упражнений по развитию аналитических способностей как основа формирования профессиональной компетенции у студентов гуманитарного профиля со знанием иностранного языка

Базарова Татьяна Ивановна

Понимание того, какое место в иноязычном образовании занимает процесс формирования у студентов умений анализировать иноязычные тексты может дать следующая схема.

Схема 1

Место иноязычных текстов и умений их анализировать / интерпретировать в общей системе иноязычного образования студентов

студент



Анализ в литературоведении часто именуется термином «интерпретация» и рассматривается как часть материально – деятельностной сферы, обладает её общими свойствами, а как отдельная деятельность – собственными частными. Далее в настоящей работе мы будем оперировать термином «интерпритация» для обозначения процесса работы с иноязычным текстом.

Формирование общих умений и навыков владения иноязычной культурой происходит в ходе решения задач иноязычного образования: в его учебном, развивающем, воспитательном, познавательном аспектах.

В учебном аспекте – это формирование умения общаться посредством всех видов речевой деятельности.

В развивающем – формирование умения использовать развитые способности разного характера.

В воспитательном – формирование умения реализовать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования.

В познавательном – формирование умения использовать присвоенную иноязычную культуру в её диалоге с родной.

В данной работе мы оперируем такими терминами, как «умения» и «навыки». Они лежат в основе любого научения. Проблема навыков и умений остаётся актуальной для многих современных исследователей. Рассмотрим эти понятия подробнее.

Известно, что за основу определения навыка с психологической точки зрения взята формулировка С.Л. Рубинштейна, который предложил подразделять все действия человека на сознательные и автоматические, указав, что «навыки – это автоматизированные действия, которые сначала преднамеренно, сознательно вырабатываются, а затем функционируют автоматически» [10, с. 121].

Сходные определения навыка даются и в современных источниках: «навык – это преимущественно автоматизированное умение, сформировавшееся на основе приобретённых знаний и упражнений и протекающее без постоянного сознательного контроля» [11, S. 604].

В отечественной психологии даются некоторые характеристики навыка:

1. Навыками являются автоматизированные действия.

2. Навык – это действие, которое может быть как относительно самостоятельным, так и входить в качестве компонента в «сложные навыки» (терм. И.А. Зимней [9, с. 240–248]).

3. Существуют речевые навыки: те операции, которые доведены до уровня совершенства в речевой деятельности [12, с. 9].

4. Существуют интеллектуальные навыки: те операции, «которые выполняются во внутреннем плане сознания без опоры на какие – либо внешние средства» [16, с. 158].

В процессе формирования навыка И.А. Зимняя выделяет 2 периода: установление и стабилизация. Каждый из них имеет свои фазы и длительность во времени. Выработка навыка характеризуется как

«прогрессивное, поступательное количественное и качественное изменение усваиваемых человеком знаний» [9, с. 240–248].

Навыки могут оказывать влияние друг на друга: трансферное или интерферентное. Диалектика их развития состоит в периодическом повторении разнообразных упражнений.

На формирование навыка влияют многие факторы: правильное распределение упражнений по времени; понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действий, знание результатов выполнения этих действий, фоновые знания [23, с. 156–157].

Успешность формирования навыков зависит от уровня мотивации: чем он выше, тем максимальнее научение [9, с. 240–248].

В психологической науке навык связывается с операцией, а действие – с умением. Действие – это элемент деятельности. В процессе деятельности операции становятся автоматизированными навыками. Комплекс навыков составляет основу умения. Действия и вся деятельность осуществляется осознанно на основе умения [16, с. 158; 14, с. 26–34].

Важным свойством навыков и умений является их интегративность: при определённых условиях умение становится навыком, но навык может перейти в умение «если для действия в более сложных условиях требуется вновь сознательный контроль».

Навык, как «полностью автоматизированный инстинкто-подобный компонент действия», можно рассматривать как часть умения [15, с. 158–159].

В психологии обучения иностранным языкам часто используется концепция непосредственного перехода навыка во вторичное умение (речевой навык → вторичное умение). Так как компонентами умения являются не только навыки, но и знания и опыт, то схема может быть следующей: первичное умение → речевой навык + знания и опыт → вторичное умение.

Далее в нашей работе при рассмотрении путей и приёмов формирования у студентов гуманитарного профиля умений интерпретировать тексты на иностранном языке мы будем исходить из того, что в курсе общеобразовательной школы первичные умения у обучающихся были в достаточной степени сформированы (умение читать, понимать содержание прочитанного и находить необходимую информацию в текстах, работать со словарями и справочниками и так далее). Нами будут предложены пути и приёмы совершенствования навыков и формирования у студентов умений интерпретировать тексты на иностранном языке.

Установлено, что современная наука рассматривает навык как компонент умения. Значит, пути формирования необходимых умений могут лежать через развитие и совершенствование соответствующих навыков.

Процесс интерпретации в литературоведении означает «толкование, анализ, постижение смысла произведения, его идеи, концепции» [3, с. 163–164].

Различают первичную, научную и творчески – образную интерпретации [4, с. 8–30]. Первичная базируется на общем впечатлении при прочтении текста. Её цель состоит в том, чтобы за ограниченное время создать некоторый текст – заменитель. Выработка «нового» текста в сокращенном варианте, его адаптация для определённых последующих целей – это «выбор существенного из текста – оригинала, структурированная совокупность основных фактов, которыми легче манипулировать в дальнейшей интерпретационной деятельности и которые легче перевести в латентные знания обучаемых» [8, с. 74].

Научная интерпретации включает первичную и дальнейший анализ речевого произведения с присутствием фактических, логических и эмоциональных доказательств [3, с. 163–164].

Творчески – образная интерпретация – это «перевод» текста на язык других областей человеческой деятельности (инсценировка, постановка,

драматизация, выявление мнений, экранизация и т.д.). Понятно, что творчески – образная интерпретация типична для литературных текстов.

Известно, что, как процесс, интерпретация может иметь синтетический и аналитический характер. В первом случае, когда, после первого прочтения, создается целостное впечатление от произведения, восприятие более эмоционально, стихийно, подсознательно и органично для эстетической области. Во втором – связано со стремлением разобраться в своих впечатлениях, проверить их, подвергнуть рационально – понятийной обработке, скорректировать [3, с. 163–164].

И в одном, и в другом случаях огромную роль играет прочтение текста. На этапе аналитической интерпретации неоднократное чтение даёт возможность углубить первоначальное осмысление произведения, проверить его правильность. «Первичное читательское восприятие субъективно, и в силу этого после первого прочтения нельзя быть до конца уверенным в том, что произведения понято правильно и тем более достаточно полно – при перечитывании всегда открывается нечто новое, а иногда неожиданное, заставляющее менять первоначальные суждения» [3, с. 163–164].

Из вышесказанного становится понятно, что в основе процесса интерпретации лежит чтение, а вторым её компонентом является умственная деятельность обучающегося. Следовательно, пути формирования умений интерпретировать иноязычные тексты на иностранном языке лежат через совершенствование навыков чтения и развития внутренних мыслительных операций учащихся в интерпретационной деятельности. Кроме того, по нашему мнению, в совокупности эти навыки можно рассматривать как частные интерпретационные умения.

Известно, что уровень общеобразовательной и иноязычной подготовки студентов не всегда достаточно высок вследствие некоторых субъективных и объективных причин. Поэтому проблема совершенствования навыков иноязычного образования и навыков чтения, в том числе, остаётся очень актуальной.

Далее нами будут проанализированы те навыки чтения обучающихся, которые могут составлять основу интерпретационных умений студентов при работе с иноязычными текстами на практических занятиях.

В современной методической науке чтение понимается как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [5, с. 6]. Это аналитико – синтетическая деятельность, складывающаяся из механизмов восприятия и понимания текста, то есть когнитивных процессов, от степени слияния которых зависит сформированность умений читать незнакомый аутентичный текст без посторонней помощи, в нужном темпе, с правильным пониманием и для многих целей. Целевые установки при обучении чтению играют важную роль: от них зависит вид чтения.

Известно, что просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Это беглое, выборочное чтение по блокам и акцентололизацией на отдельных его деталях и частях. При просмотровом чтении обучающийся ориентируется на главные факты и крупные разделы, для чего бывает достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца, ключевого предложения и просмотра всего текста. Полнота понимания при просмотровом чтении определяется возможностью ответить на вопросы, представляет ли данный текст интерес, какие части текста наиболее информативны, могут ли они стать предметом переработки, осмысления и дальнейшего использования. Возможно, учебные задания для обучения этому виду чтения должны быть направлены на совершенствование навыков и первичных умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, извлекать и использовать материал текста как источник для выполнения конкретного коммуникативного задания.

Ознакомительное чтение или чтение «для себя» представляет собой познающее чтение всего речевого произведения без предварительной специальной установки на использование или воспроизведение полученной информации. Другими словами, это чтение текстов, не являющихся

предметом изучения. Результатом произвольной переработки получаемой информации является построение комплексных образов прочитанного. Работа в режиме ознакомительного чтения, на наш взгляд, требует от обучающихся сформированности первичного умения различать главную и второстепенную информацию.

Поисковое чтение, как известно, используется в основном для чтения публицистических текстов и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в одном или нескольких источниках определенных данных. Зная типовую структуру данных текстов, студенты должны найти нужные им части и разделы произведения, которые подвергаются изучающему чтению без детального анализа. Поисковое чтение, как и просмотровое, предполагает наличие у обучаемых первичных умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, находить и объединять необходимую информацию из одного или нескольких источников.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое её осмысление. Этот вид чтения отличается большим количеством перечитываний частей текста, умением устанавливать смысл произведения путём анализа языковых форм, выделять наиболее важных тезисы, запоминать содержание для последующего пересказа, комментария, обсуждения. Объектом изучения при этом является не языковой материал, а информация, содержащаяся в тексте.

Воспользуемся предлагаемой современной методикой системой поэтапной работы с текстами, чтобы наиболее полно описать все навыки работы с текстом при разных видах чтения и выделить те умения, компонентами которых они могут быть.

Таблица 1

Совершенствование навыков чтения и формирование вторичных умений у студентов-филологов в процессе просмотрового, ознакомительного, поискового и изучающего чтения

вид чтения	совершенствование навыков чтения на			формирование вторичных умений
	предтекстовом этапе	текстовом этапе	послетекстовом этапе	
просмотровое	<ul style="list-style-type: none"> - навык работы с заглавием текста; - навык овладения структурно-композиционными особенностями текстов разных функциональных стилей; 	<ul style="list-style-type: none"> - навык определения темы текста; - навык смыслового прогнозирования содержания текста. 	<ul style="list-style-type: none"> - навык контроля понимания текста 	<ul style="list-style-type: none"> -конспективно извлекать информацию; -реферативно извлекать информацию; -обзорно извлекать информацию; -ориентировочно извлекать информацию.

<p>ознакомительное</p>	<ul style="list-style-type: none"> - навык понимания лексико-тематическую основу текста; - навык определения связующих средств текста; - навык понимания предложений с незнакомыми словами, не влияющими на понимание общего смысла; - навык выделения и понимания структурно-смысловых компонентов текста; - навык прогнозирования содержания 	<ul style="list-style-type: none"> - навык выделения смысловых частей в тексте и понимания единичных фактов; - навык установления связи между единичными фактами в тексте; - навык объединения отдельных фактов текста в смысловое целое. 	<ul style="list-style-type: none"> - навык понимания основного содержания текста; - навык определения коммуникативного намерения автора и основной функции текста; - навык выражения оценочных суждений о прочитанном. 	<ul style="list-style-type: none"> - определять по заголовку основную тему произведения; - выделять предложения с главной и второстепенной информацией; - обобщать информацию, выраженную в абзацах, в смысловое целое.
------------------------	---	--	---	--

поисковое	<ul style="list-style-type: none"> - навык ознакомления с композицией и полиграфическим оформлением издания; - навык узнавания сигналов-опор, облегчающих поиск; 	<ul style="list-style-type: none"> - навык общего восприятия текста; - навык определения частей текста; 	<ul style="list-style-type: none"> - навык нахождения в тексте конкретной информации. 	<ul style="list-style-type: none"> - находить важную информацию в тексте; - объединять найденную информацию по отдельным вопросам.
	<ul style="list-style-type: none"> - навык соотнесения значения слова с темой; - навык расширения лексического запаса; - навык опознавания и дифференциации 	<ul style="list-style-type: none"> - навык деления текста на смысловые части; - навык выделения смысловых опор в тексте; - навык эквивалентной 	<ul style="list-style-type: none"> - навык понимания фактического содержания текста; - навык определения познавательной ценности текста; 	<ul style="list-style-type: none"> - воспринимать и понимать языковые средства текста; - извлекать полную фактическую информацию,

<p>изучающее</p>	<p>грамматич. явлений; - навык восприятия и понимания предложений как целостной смысловой структуры; - навык выделения в предложениях ключевых слов, субъекта и предиката, темы и ремы; - навык языковой догадки по формальным признакам и контексту; - навык прогнозирования на языковом уровне; - навык прогнозирования содержания читаемого; - навык работы со словарем</p>	<p>замены; - навык изложения основных текстовых мыслей; - навык экономичности при эквивалентной замене и изложении основных мыслей текста.</p>	<p>-навык интерпретации текста.</p>	<p>содержащуюся в тексте; - осмысливать извлеченную информацию, - работать со справочно-информационной литературой.</p>
------------------	--	--	-------------------------------------	---

При сопоставлении видов интерпретации и видов чтения можно выделить те интерпретационные умения, которые, на наш взгляд, можно применить в работе с иноязычными текстами.

Таблица 2

Формирование интерпретационных умений при различных видах интерпретации

Вид интерпретации	Иноязычные тексты	Вид чтения	Интерпретационные умения
первичная	специальные, научные, литературные. справочно – информационные	ознакомительное просмотровое	- определять по заголовку основную тему произведения; - выделять предложения с главной и второстепенной информацией; - обобщать информацию, выраженную в абзацах, в смысловое целое. - конспективно извлекать информацию; - реферативно извлекать информацию; - обзорно извлекать информацию; - ориентировочно извлекать информацию.
научная	специальные, литературные, публицистические	ознакомительное просмотровое изучающее	- определять по заголовку основную тему произведения; - выделять предложения с главной и второстепенной информацией; - обобщать информацию, выраженную в абзацах, в смысловое целое. -конспективно извлекать информацию;

			<ul style="list-style-type: none"> -реферативно извлекать информацию; -обзорно извлекать информацию; -ориентировочно извлекать информацию.- воспринимать и понимать языковые средства текста; -извлекать полную фактическую информацию, содержащуюся в тексте; -осмысливать извлеченную информацию, -работать со справочно-информационной литературой.
творчески-обзорная	литературные	изучающее	<ul style="list-style-type: none"> - воспринимать и понимать языковые средства текста; - извлекать полную фактическую информацию, содержащуюся в тексте; -осмысливать извлеченную информацию, - работать со справочно-информационной литературой.

Если исходить из того, что студент гуманитарного профиля после окончания школы обладал некоторыми иноязычными умениями, привитие которых заложено в задачах общего образования (первичными умениями, в нашем случае интерпретационными, которые формируются в процессе обучения, в основном, изучающего чтения), то появление вторичных умений будет

осуществляться не только через совершенствование уже имеющихся навыков, но и на основе приобретения новых знаний и нового опыта их использования.

Понятие «знания» в когнитивной науке трактуется как результат познавательной деятельности учащихся. Знания могут быть индивидуальные (как результат активности самого субъекта) и совокупные коллективные (формируются в определённой лингвокультурной общности). Знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщённую картину мира [1, с. 188; 18, с. 12; 18, с. 188].

Компонентный состав вновь приобретенных знаний студентов гуманитарного профиля в процессе обучения интерпретации иноязычных текстов может включать и новые знания, и новые умения. «Новые знания», на наш взгляд, формируются у обучающихся в учебной деятельности на русскоязычных и иноязычных занятиях и могут содержать:

1. «Совокупность положений науки, имеющих языковое выражение и фиксирующих максимально полно все устойчивые и необходимые связи, структуру и свойство предметов и явлений реального мира, включенную в логическую систему знаний на определённом этапе развития научной мысли; 2. Совокупность положений науки, имеющих лингвоязыковое выражение и фиксирующих временные связи и отношения предметов и явлений реального мира, а также 3. включённость обучающегося в социальный контекст» [20, с. 104–105].

Путь формирования «новых умений», другими словами, умений толковать иноязычные тексты, может, как мы считаем, быть связан с развитием умственных или интеллектуальных навыков.

Набор специальных операций (навыков) по чтению иноязычных текстов дополняется ещё одним их видом, «действием в уме» или интеллектуальным навыком. В результате выполнения различных упражнений по анализу текстов действия переходят в автоматизированные навыки. Автоматизированные навыки, которые тренируются в более сложных заданиях, становятся подконтрольны сознанию и переходят в разряд интеллектуальных умений [16, с. 158].

В основе интеллектуальных или умственных умений интерпретировать иноязычные тексты лежат мыслительные, перцептивные, мнемические действия (операции). Путь формирования данных умений лежит в области теоретической и практической подготовки студентов по гуманитарным дисциплинам, личный опыт студентов.

Через интеллектуальные навыки проявляется обобщённое умение студентов интерпретировать иноязычные тексты: последовательно выполнять действия по расчленению речевых произведений на логические части, осмысливать каждую часть и выявлять её взаимодействие с другими частями, находить закономерности явлений, правильно и адекватно их рассматривать, определять главную идею текста и замысел его автора, формулировать собственный взгляд на проблему и проблематику, осуществлять теоретический анализ фактов и явлений, представленных в текстах и так далее.

Интерпретация текстов – учебно-интеллектуальная деятельность обучающихся в процессе иноязычного образования. Она является составной частью этого процесса и подчиняется всем его нормам и требованиям. Значит, формирование всех навыков и умений владения иноязычной

культурой в учебном, развивающем, воспитательном, познавательном аспектах в полной мере касаются и этой иноязычной деятельности.

Таким образом, пути формирования у студентов гуманитарного профиля интерпретационных умений лежат через совершенствование навыков чтения, обогащение новыми теоретическими и практическими знаниями из лингвистических и филологических дисциплин как русскоязычных, так и иноязычных, через развитие умственных или интеллектуальных умений, а также через формирование общеучебных навыков и умений владения иноязычной культурой.

Известно, что материально-деятельностная среда иноязычного образования или содержание ИЯО включает предметный и процессуальные аспекты: всё то, что вовлекается в преподавательскую деятельность, учебную деятельность учащегося, учебный материал и процесс его усвоения [1, с. 123].

Процесс обучения и усвоения происходит в учебной деятельности. По определению Д.Б.Элькониной «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [21, с. 245].

Структурными единицами учебной деятельности являются различные учебные действия [1, с. 208–209; 22, с. 127].

Приёмы формирования интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля на практических занятиях по иностранному языку реализуются посредством учебных действий, которые могут иметь исследовательско – производящий характер и соотноситься с внутренней психической деятельностью обучающихся [22, с. 127].

В основе приёмов формирования интерпретационных умений лежат интеллектуальные действия студентов.

В иноязычной учебной деятельности, на наш взгляд, можно выделить несколько таких приёмов: логические, мнемические и перцептивные.

В формировании интерпретационных умений важными и полезными являются логические приёмы, которые связываются с мыслительными действиями субъекта: это сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация.

Мнемические приёмы связаны с фильтрацией информации, её перекодированием, структурированием, сохранением, актуализацией, повторением.

Перцептивные приёмы включают опознание и идентификацию.

Названные пути и приёмы формирования интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля со знанием иностранного языка в совокупности с системой упражнений призваны сформировать у обучающихся определённый набор умений. Этот набор можно разбить на более мелкие группы технических умений (1), умений работать с информацией из текста (2), мыслительных умений (3), умений личностного характера (4), умений сравнивать и оценивать результаты интерпретационной деятельности. Перечислим эти умения.

Технические умения:

- умение воспринимать и понимать языковые средства текста;

- умение классифицировать тексты по видам, типам, классам;
- умение работать с текстами разных типов;
- умение структурировать текст по его частям;
- умение выделять смысловые вехи текста;
- умение восстанавливать текст по смысловым вехам;

Умения работать с информацией из текста:

- умение подчинить источник информации поставленным целям (находить только нужную информацию в тексте);

- умение работать со справочно-информационной литературой;

- умение фильтровать информацию: выделять предложения с главным и второстепенным содержанием;

- умение извлекать полную фактическую информацию, содержащуюся в тексте;

- умение осмысливать извлеченную информацию;

- умение систематизировать информацию;

- умение устанавливать информацию, относящуюся к определённой теме;

- умение обобщать информацию, выраженную в абзацах, в смысловое целое;

- умение в случае необходимости перекодировать информацию в абстрактные единицы (концепты);

Мыслительные умения:

- умение определять по заголовку основную тему произведения;

- умение воспринимать наиболее значимые единицы текста, составляющие логико-фактологическую цепочку;

- умение опускать подробности, не влияющие на понимание текста;

- умение выделять основную мысль по структурно-смысловой организации текста;

- умение сравнивать явления, факты, события в тексте;

- умение анализировать лексические, стилистические, языковые и др. явления в тексте;

- умение абстрагироваться при рассмотрении отдельных языковых и фактологических явлений в тексте;

- умение актуализировать отдельные проблемы текста;

- умение опознавать и идентифицировать предметы и явления в тексте;

Умения личностного характера:

- умение использовать в работе личные развитые способности разного характера;

- умение реализовать личный нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования;

- умение использовать присвоенную иноязычную культуру в её диалоге с родной;

- умение общаться посредством всех видов речевой деятельности;

Умения сравнивать и оценивать результаты интерпретационной деятельности:

- умение критически оценивать результаты своей деятельности;

- умение сравнивать и анализировать другие мнения со своими выводами.

Формирование приведенных выше умений обеспечивается определённым набором упражнений – системой упражнений. Они необходимы для того, чтобы «расчленив сложные умения на компоненты, дать учащимся надёжные инструкции для правильного выполнения действия и добиться оптимальной скорости принятия смысловых решений» [5, с. 87].

В методологических исследованиях уделяется внимание понятию «упражнение». Отечественные исследователи дают следующие определения упражнению: «ограниченные языковым материалом, взаимосвязанные по целям организованные учебные действия учащихся» [6, с. 127], «планомерно организованным повторным выполнением речемыслительного действия с целью овладения им или повышения его качества» [3, с. 80], «формой взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом и имеющая <...> стандартизированную структуру: постановка цели, указания на пути её решения, её решение и контроль» [2, с. 195], «Упражнение – это как бы маленький сценарий акта общения, в котором задана программа действий говорящего и слушающего, а также читающего» [1, с. 103].

Упражнение может иметь структурный характер и содержать такие компоненты, как задание и задачу. Задание иногда выступает в качестве компонента упражнения, но может и исчерпывать всё упражнение. Задача реализуется в одном упражнении, но в разных условиях и на разном.

Упражнения различаются также и по целевой деятельности. Они могут быть: а) языковыми и речевыми, подготовительными к речи и собственно-речевыми; некоммуникативными и коммуникативными; условно-коммуникативными и коммуникативными; доречевыми и речевыми; б) языковыми, предречевыми и речевыми; языковыми, подготовительными к речи и речевыми.

По типологической принадлежности упражнения бывают: 1) учебные; 2) коммуникативные; 3) аутентичные. Они могут моделировать проблемные ситуации и быть: а) поисково-игровыми; б) коммуникативно-поисковыми; г) коммуникативно-ориентировочными; д) познавательно-поисковыми культуроведческими; е) лингвистически-поисковыми.

Учебные упражнения направлены на формирование, закрепление или контроль языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических); навыков, лежащих в основе рецептивных и продуктивных речевых умений, техники чтения, прогнозирования, выделение главного и второстепенного, догадки по контексту, фиксирование информации в разных формах, подготовки тезисов ответа и так далее). Такие упражнения входят в предлагаемую систему упражнений по формированию интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля на основе иноязычных текстов. Их количество ограничено использованием по большей мере на этапе коррекции и совершенствования формируемых умений. Это обосновано тем, что предлагаемая система упражнений учитывает тот уровень подготовки студентов, которого они достигли за годы обучения в общеобразовательной школе.

В ходе выполнения коммуникативных упражнений происходит реальный обмен информацией между участниками общения. В его основе лежит некий «информационный пробел» (терм. Солововой Е.Н.). Ликвидация этого пробела требует от обучающихся обмена данными и фактами с партнёрами по общению. Такое общение может быть спонтанным,

неподготовленным, частично подготовленным, заранее подготовленным, а также может воспроизводить типичные ситуации учебного, социально-бытового, межкультурного общения. В нашем случае коммуникативные упражнения составляют ядро системы упражнений. Их использование особенно важно на втором этапе формирования интерпретационных умений у студентов-филологов. Это связано, прежде всего, с формированием собственно умений анализировать иноязычные тексты. На этом этапе акцент переносится: а) с овладения формой и значением языковой единицы на её коммуникативную функцию и интеграцию с ранее усвоенными языковыми средствами; б) на развитие речевых умений в ходе формирования собственно умений интерпретировать тексты на неродном языке и в) на приобретение лингвистических знаний в результате сравнительно-типологических исследований обучающихся и самостоятельной подготовки. Иноязычные тексты при этом создают необходимые условия для осуществления общения на основе упражнений коммуникативного характера, обеспечивающих достижение планируемых результатов.

Аутентичные упражнения моделируют реальные жизненные ситуации. Они могут быть либо не быть учебными и коммуникативными. Такие упражнения необходимы на первом и заключительном этапах формирования интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля, так как связаны с анализом и толкованием текстовой информации на основе специфических особенностей речевых произведений и их оформлении.

Следует отметить также значение упражнений, моделирующих проблемные ситуации. В нашем случае это будут упражнения на основе ситуаций, представленных в реальных текстах и связанных с поисковой деятельностью обучающихся. Формирование интерпретационных умений неразрывно связано с выполнением таких упражнений, так как сама эта деятельность включает поиск фактов, событий, явлений, подтверждающих или опровергающих умозаключения и выводы обучающихся по исследуемым проблемам текста.

Выделяют: а) монофункциональные упражнения, направленные на формирование одного конкретного речевого навыка или умения; б) полифункциональные упражнения, в процессе выполнения которых происходит одновременное формирование, повторение, контроль нескольких смежных языковых и речевых навыков; в) моноуровневые упражнения, в ходе выполнения которых нельзя изменить степень сложности (языковой, речевой, социокультурной); г) многоуровневые задания, в которых можно изменить степень сложности в зависимости от полноты его выполнения или характера предлагаемых к нему опор.

В современных исследованиях упоминаются: а) одноцелевые и б) комплексные (многоцелевые) упражнения. Первые имеют одну определённую цель: сформировать ту или иную операцию, провести её корректировку; вторые - комплексные или многоцелевые – призваны, с одной стороны, сформировать одну ведущую операцию и, с другой стороны, отработать соотносимые (коррелирующие) операции.

В обозначенном ранее наборе групп интерпретационных умений содержатся умения, требующие сформированности только одной операции (например, умение работать с двуязычными словарями; умение читать слова по транскрипции, умение находить сноски,

комментарии и использовать их, умение определять графический образ слова по слухомоторному и так далее). В этом случае целесообразно использовать одноцелевые упражнения, основанные на владении одним видом речевой деятельности. Такие упражнения включаются как на первом этапе формирования интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля, так и на последующих с целью корректировки тех навыков и умений, которые, возможно, были не в достаточной степени отработаны в ходе выполнения многоцелевых упражнений, компонентами которых они являлись.

Многоцелевые упражнения составляют основу формирования требуемых умений на каждом этапе. Они обеспечивают взаимодействие нескольких видов речевой деятельности в одно и то же время. В процессе выполнения многоцелевых упражнений используется мощный обучающий арсенал этого взаимодействия. Такие упражнения могут служить необходимой гарантией успешного достижения цели.

Упражнения объединяются в комплексы, подсистемы, системы. Комплекс упражнений определяется в методических исследованиях как оптимальный набор необходимых типов и видов упражнений, позволяющие отработать взаимосвязанные действия, расположенные в порядке нарастания языковых и операционных сложностей с учётом последовательности становления навыков и умений. В нашем случае главное назначение комплекса упражнений состоит в том, чтобы обеспечить планомерное и полное становление требуемых умений сообразно выделенным этапам.

Разработке научно-обоснованных систем упражнений посвящены многочисленные труды современных исследователей, как-то: Е.И.Вишневого, С.Ф. Шатилова, И.Ф.Стронина, М.А.Ариян, М.А.Бурлакова и других. Однако эта проблема остаётся актуальной.

С.Ф.Шатилов характеризует систему упражнений как «совокупность необходимых типов, видов и разновидностей упражнений, выполняемых в такой последовательности и таком количестве, которые учитывают закономерности формирования умений и навыков в различных видах речевой деятельности в их взаимодействии и обеспечивают максимально высокий уровень овладения иностранным языком в заданных условиях».

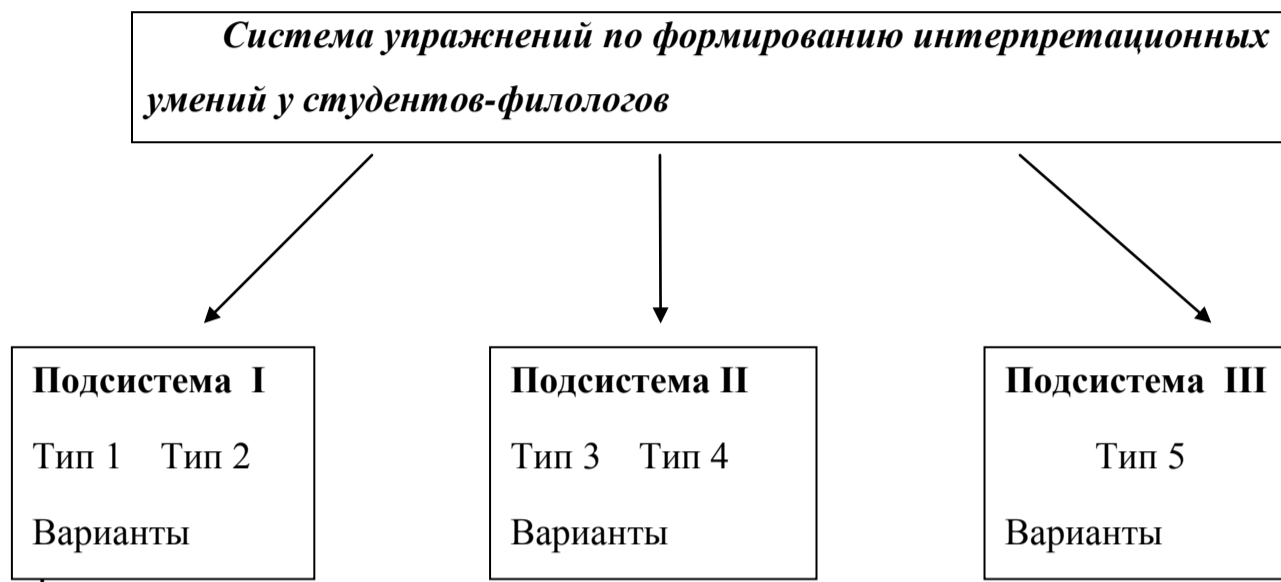
В рамках настоящей работы под системой упражнений по формированию интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля понимается совокупность необходимых подсистем и комплексов упражнений, которые выполняются в определённой последовательности и достаточном количестве, чтобы сформировать указанные умения у обучающихся на материале иноязычных текстов. Данная система предусматривает также уровень школьной подготовки студентов интерпретировать тексты на иностранном языке и служит средством его коррекции и совершенствования.

Обязательным компонентом системы упражнений могут быть такие упражнения, которые «по своим признакам образуют подсистемы – типы, формируемые на основе собственно методического критерия. Так как типы упражнений соотносятся как части и целое, то определение типов упражнений есть одновременно и установление состава системы упражнений и зависимостей внутри неё» [4, с. 126–127]. Предлагаемая система содержит три подсистемы.

Пять типов упражнений, входящих в систему упражнений по формированию интерпретационных умений, позволят: 1) корректировать, 2) совершенствовать, 3) приобрести и развивать, 4) использовать в самостоятельной работе новые умения.

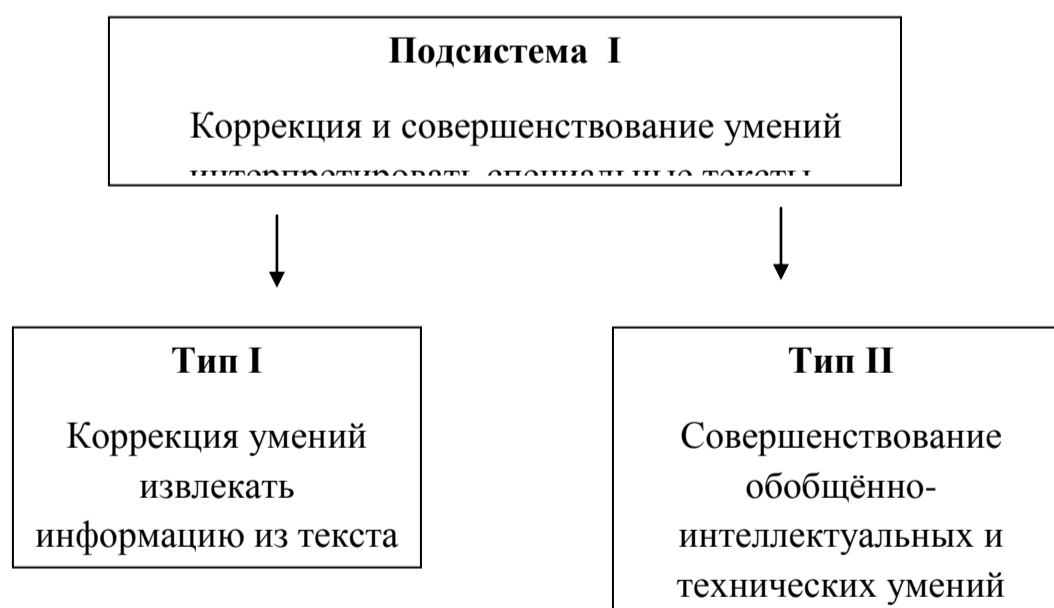
Итак, настоящая система упражнений по формированию умений у студентов гуманитарного профиля интерпретировать иноязычные тексты имеет уровневую структуру: три подсистемы, пять типов, виды упражнений. Далее представлена схема системы (см. схему 1).

Схема 1



Подсистема I (см. схему 2) включает упражнения, выполнение которых требует от студентов использование латентных знаний: умение владения разными видами чтения текста с элементами анализа. Упражнения типа I и II, относящиеся к подсистеме I, связаны с коррекцией и совершенствованием имеющихся у обучаемых умений, которые, прежде всего, носят технический характер и связаны с умением извлекать и понимать содержащуюся в текстах информацию.

Схема 2



Вместе с тем, с помощью упражнений типа I (см. схему 3) возможно установить степень подготовленности студентов к осуществлению обучения интерпретации иноязычных текстов. В

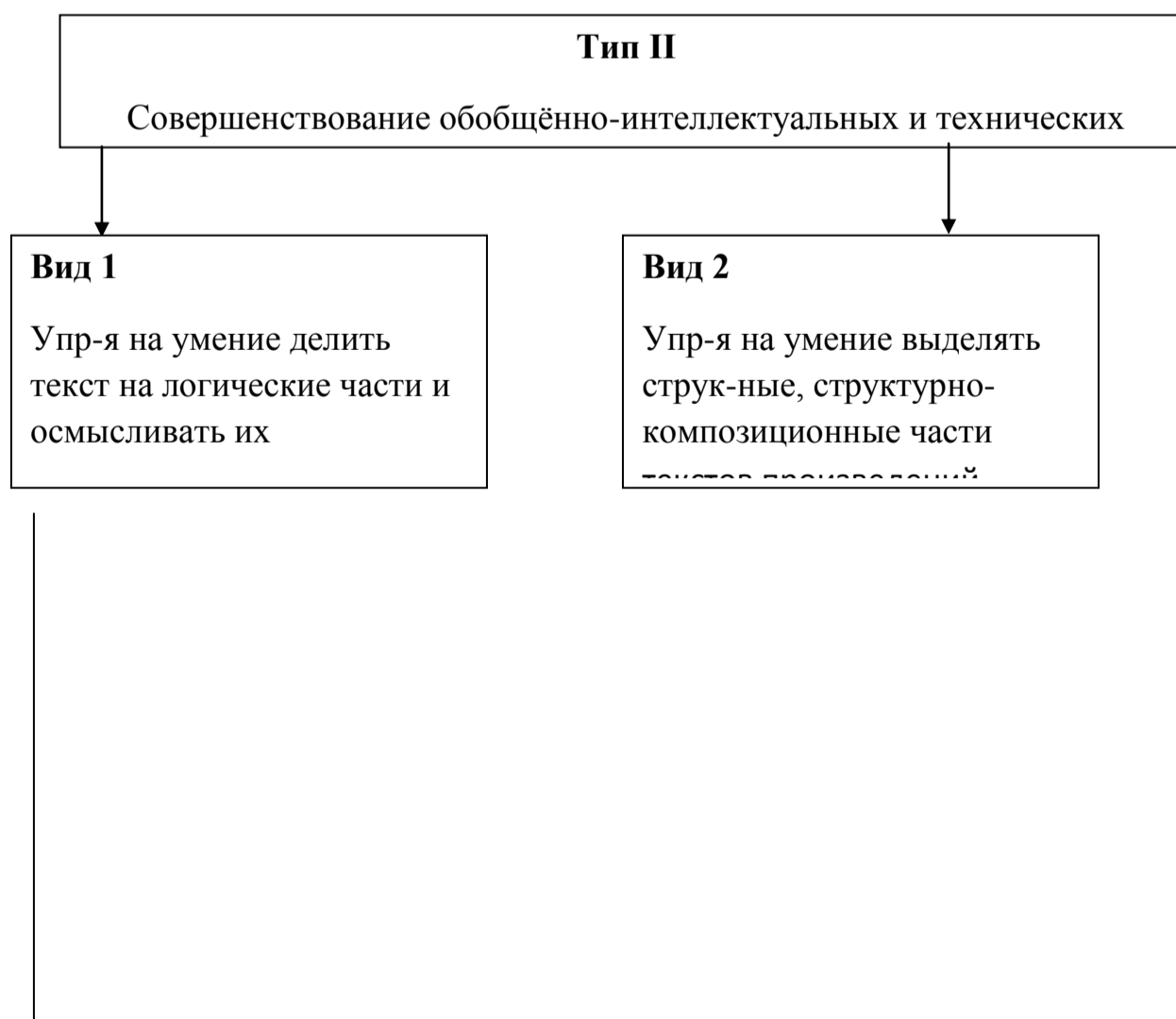
случае, если этот уровень недостаточно высок, скорректировать: а) умения студентов читать и извлекать информацию (тип I, вид 1); б) умения студентов воспринимать и понимать языковые явления в тексте (тип I, вид 2). Соответственно, упражнения типа I вида 1 – в основном, являются речевыми, а вида 2 – языковыми.

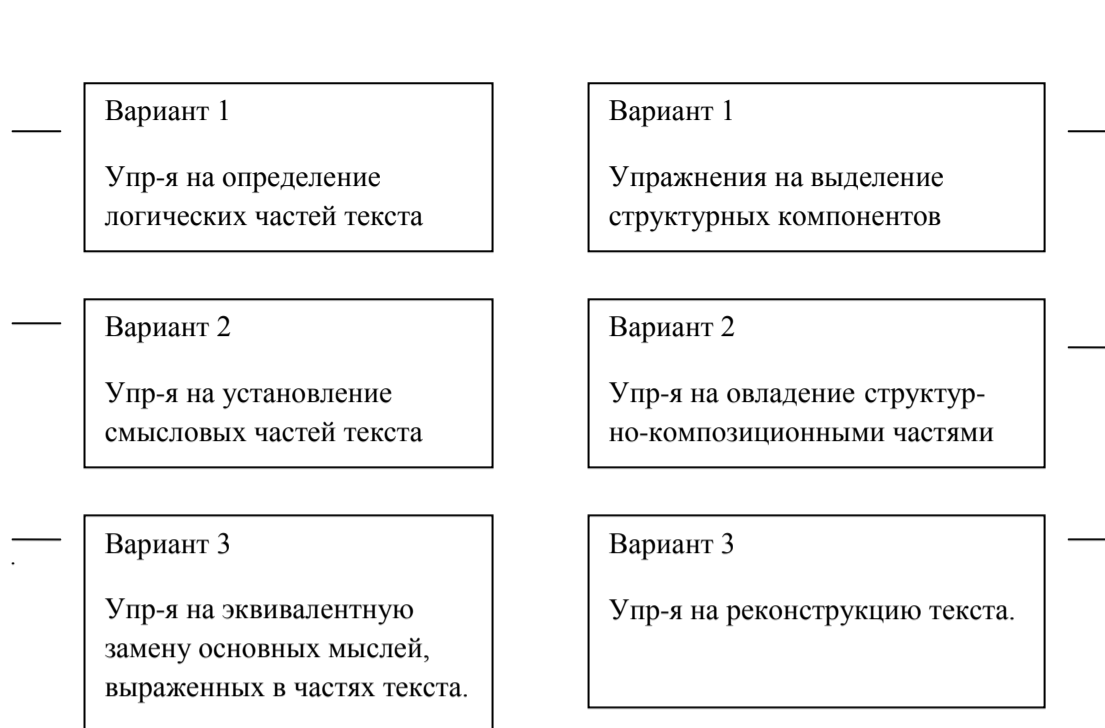
Схема 3



Упражнения типа II (схема 4) направлены на совершенствование: а) обобщённо-интеллектуальных умений (тип II, вид 1); б) умений выделять структурные и композиционно-структурные части речевых произведений (тип II, вид 2)

Схема 4





Названные типы упражнений подсистемы I выполняются на интуитивном, бессистемном уровне и не предполагают анализа речевого произведения, хотя не исключают использование некоторых его элементов. На данном этапе формирования интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля структурируются их лингвистические латентные знания на когнитивной основе, а также совершенствуются речевые возможности.

Подсистема II (схема 5) строится на основе упражнений, которые развивают: а) группы обобщенных интеллектуальных (мыслительных) умений и б) группы интеллектуальных умений; в) речевые умения. Это связано с основным назначением упражнений этой подсистемы – формировать у студентов собственно умения интерпретировать иноязычные тексты. В подсистеме II реализуются два типа упражнений, направленных на: 1) осмысливание частей текста и выявление их взаимодействия с другими частями и целым текстом (тип III) и 2) осмысливание и интерпретацию извлечённой из текста информации (тип IV).

Схема 5

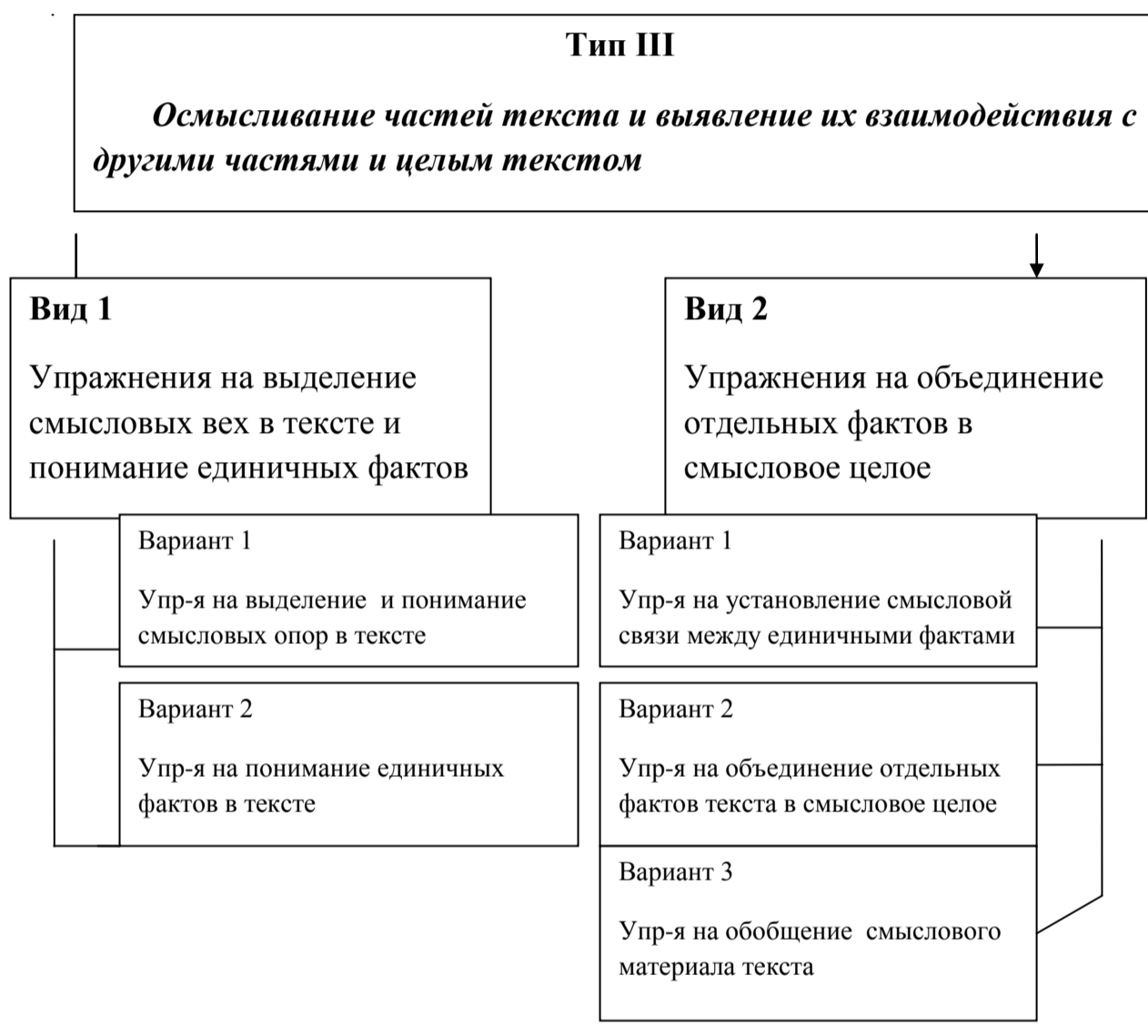


Тип III (схема 6) имеет в своей структуре упражнения двух видов: а) упражнения на выделение смысловых вех в тексте и понимание единичных фактов (вид 1); б) упражнения на объединение отдельных фактов в смысловое целое (вид 2).

Упражнения вида 1 направлены на формирование умений у обучающихся свободно ориентироваться в смысле той информации, которую несут предложения, абзацы, заголовок и текст в целом; выделять их смысловые опоры. При этом студентам предлагается формулировать собственное видение проблем по ключевым словам (опорам). Такие упражнения способствуют отработке речевых и мыслительных действий на материале отрезков текста и всего текста. Они являются многоцелевыми и носят коммуникативный характер.

Упражнения вида 2 направлены на умение структурировать информацию в тексте (данные, факты, события), объединять её в смысловое целое и обобщать.

Схема 6



Тип IV (схема 7) объединяет упражнения на: а) умение осмысливать познавательную ценность и основную функцию текста (вид 1) и б) умение выразить оценочные суждения и интерпретировать текст (вид 2). Следует отметить, что при выполнении заданий подсистемы I (типы III, IV) включается механизм развития умений личностного характера. Эти умения, с одной стороны, могут влиять на выполнение операций по осмыслению и анализу фрагментов произведения и всего произведения. С другой стороны, в результате выполнения этих операций умения личностного характера также подвергаются позитивным изменениям. Это происходит благодаря: 1) активному развитию интеллектуальных умений на этом этапе деятельности; 2)

воздействию содержания лингвистических текстов, если оно соответствует основным принципам их отбора; 3) выполнению действий по интерпретации речевых произведений; 4) поддержке и стимулированию творческого отношения к учебной работе со стороны преподавателя.

Схема 7



Упражнения вида 1 направлены на формирование умений: а) развить умение определять доминирующую функцию текста по намерению автора и содержанию текста; б) понимать познавательную ценность текста; в) комментировать события и факты с учётом авторского и собственного отношения к ним; г) выражать своё мнение; е) предлагать собственные варианты освещения проблем отдельных частей и всего произведения; ж) выявлять идею текста.

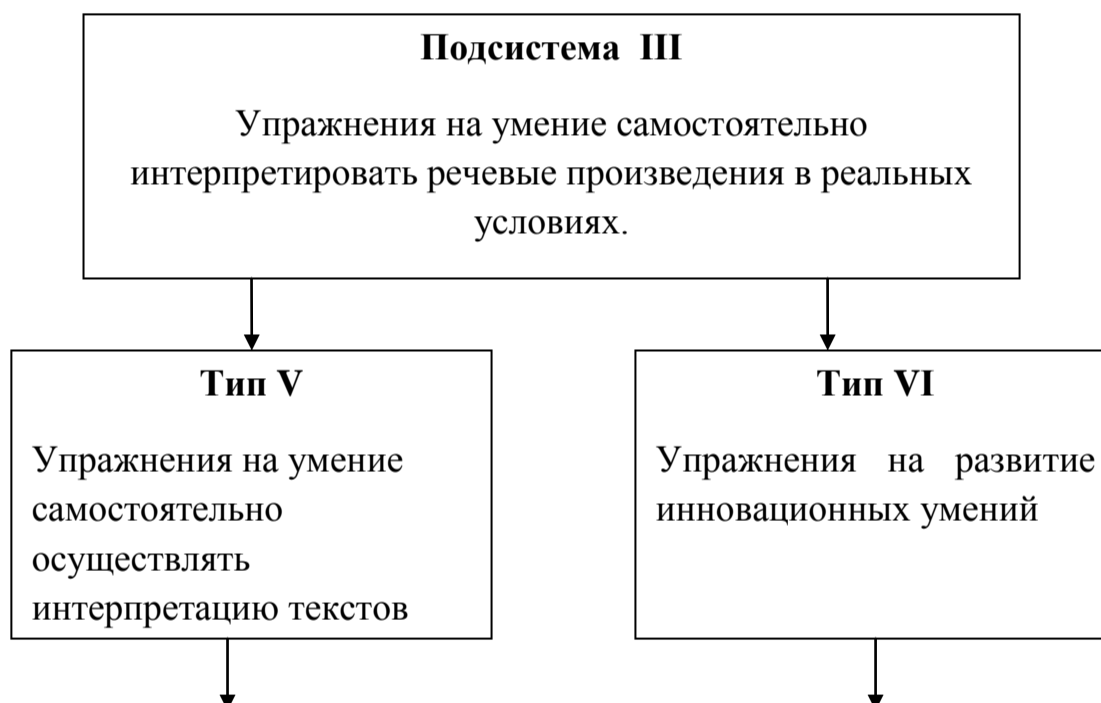
Упражнения вида 2 призваны: а) давать оценку узловым моментам текста; б) побудить учащихся к выполнению действий по выделению новой и наиболее интересной для них информации, которую они могут использовать в дальнейшей профессиональной деятельности; в) давать оценочные суждения; г) совершенствовать речевые умения. По типовой принадлежности – это коммуникативные, учебные, а также аутентичные упражнения, связанные с созданием творческих проектов, рекламы, обзоров, аннотаций по аутентичным образцам и прочим речевых произведений. По целевому назначению – это многоцелевые упражнения.

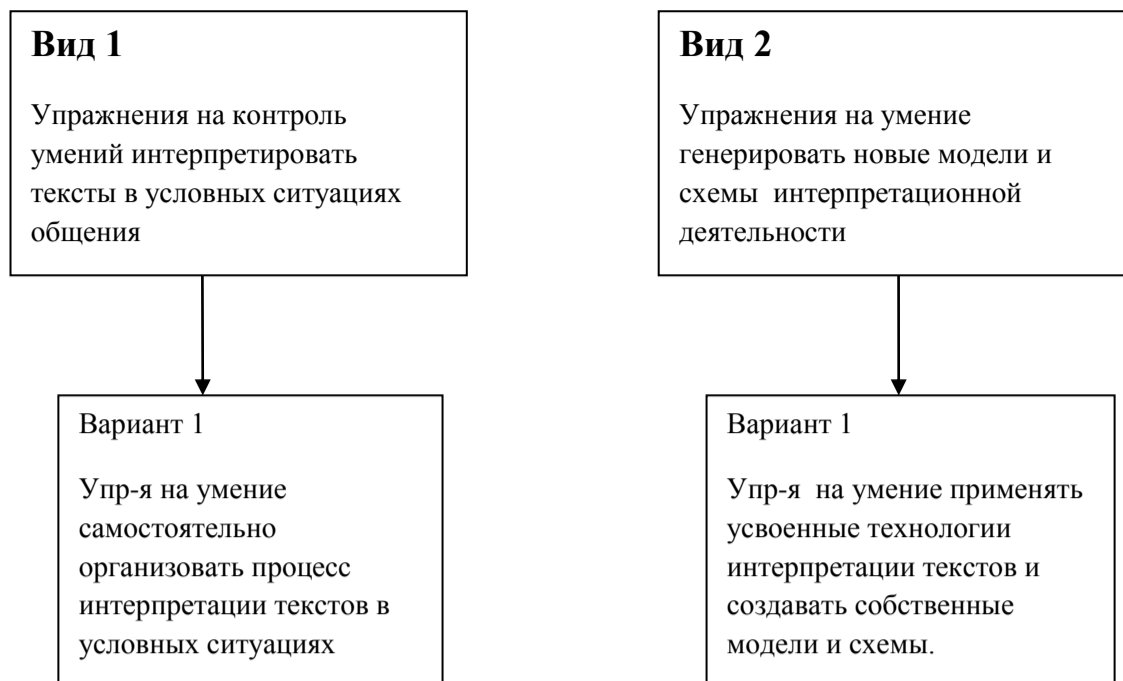
Содержание упражнений, включённых в подсистему III (схема 8), соответствует заключительному этапу формирования интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля, а именно: автономной деятельности по интерпретации речевых произведений в реальных условиях. На данной стадии предполагается формирование: а) умений сравнивать и оценивать результаты интерпретационной деятельности; б) ассимилятивных умений; в) аккомодационных умений; г) инновационных умений; д) специфических умений самостоятельной работы. С этой целью используются упражнения типа V и VI.

Упражнения типа V являются заключительными в процессе формирования интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля и содержат элемент контроля. Качество выполнения данных упражнений демонстрирует готовность студентов к самостоятельной работе и степень их адекватности в ситуациях условно-речевого общения.

Упражнения типа VI являются продолжением упражнений типа V, но с учётом творческого начала обучающегося. Они призваны показать степень сформированности требуемых умений у студентов. Выполнение заданий этого типа требует свободного владения технологией интерпретации для того, чтобы привносить в неё собственные элементы.

Схема 8





Формирование интерпретационных умений имеет поэтапный характер, коррелирующий с подсистемами данной системы упражнений. Характер последовательности включения определённых групп умений непосредственно в процесс можно проследить: 1. Группы технических умений и умений работать с информацией из текста (подсистема I). 2. Группы обобщенно-интеллектуальных (мыслительных) умений и умений личностного характера (подсистема II). 3. Группа умений использовать результаты интерпретационной деятельности в дальнейшей работе (подсистема III). Корректировка, совершенствование и развитие речевых умений студентов предусмотрено системой формирования интерпретационных умений на первых двух этапах (подсистемы I и II).

Формирование интерпретационных умений у студентов гуманитарного профиля обеспечивается набором упражнений разных типов, видов, вариантов. Примеры таких упражнений приведены далее. Оговоримся, что в формулировках некоторых упражнений типов I - IV не содержится прямого указания на характер их выполнения (устно или письменно). В этом случае он зависит от степени подготовленности обучающихся выполнять тот или иной вид речевой деятельности и зависит от выбора преподавателя.

Комплекс I

Тип I. Упражнения на коррекцию умений извлекать информацию из текста и понимать её.

Вид 1. Упражнения на коррекцию умений чтения с извлечением информации.

Вариант 1. Упражнения на проверку умений находить и понимать информацию из текста.

1. Прочтите текст и найдите в нём предложения, несущие главную/второстепенную информацию.
2. Прочтите текст и, опираясь на его содержание, закончите предложения, используя предлагаемые варианты.
3. Прочтите вслух предложения, которые содержат информацию о ...
4. Выделите элементы в тексте, несущие главную информацию.
5. Прочтите текст и подготовьте его резюме.

6. Расположите предложения по степени важности содержащейся в них информации.
7. Прочтите текст и тезисно отразите его содержание.
8. Прочтите текст и, используя факты, ответьте на проблемные вопросы к нему.
9. Расположите информацию в той последовательности, в которой она дана в тексте.
10. Зачитайте вслух из текста факты, относящиеся к определённой теме.
11. Найдите в тексте факты, иллюстрирующие тезис ...
12. Найдите в тексте формулировку проблемы ...
13. Зачитайте место в тексте, где формулируется проблема ...
14. Найдите в тексте термин, обозначающий.

Вариант 2. Упражнения на чтение, понимание и прогнозирование содержания текста.

1. Скажите, о чём, судя по названию (картинкам, графикам, рисункам, фото) может идти речь в тексте.
2. Прочтите первую часть текста и скажите, какие аспекты проблемы могут рассматриваться во второй его части.
3. Прочтите последние предложения текста и скажите, какой теме он посвящен.
4. Основываясь на полученной информации из первого абзаца, предположите дальнейшее содержание текста.
5. Прочтите отмеченные преподавателем абзацы текста и скажите, о чём идёт речь в тексте.
6. Перегруппируйте предложенные абзацы текста в логической последовательности изложения информации.

Вариант 3. Упражнения на контроль понимания основной информации из текста.

1. Прочтите текст и выразите своё согласие/несогласие с приведёнными утверждениями.
2. Выберите правильный ответ на данный вопрос по содержанию текста.
3. Расположите абзацы с основной информацией из текста в правильном порядке.
4. Поясните данный к тексту чертёж.
5. Распределите данные пункты плана в последовательности, которая соответствует содержанию текста.
6. Какие факты, приведённые ниже, соответствуют информации текста.
7. Расположите предложения из текста в том порядке, который соответствует изложению информации.
8. Найдите предложения в тексте, несущие, по вашему мнению основную информацию.
9. Укажите информацию из текста, которая вам была известна/неизвестна.
10. Исправьте предложенный план текста.
11. Прочтите текст и составьте его план. Сверьте свой план и план, данный преподавателем.

Вид 2. Упражнения на коррекцию умения воспринимать и понимать языковые явления в тексте.

Вариант 1. Упражнения на узнавание слов и установлению их смысла.

1. Выберите из текста слова с определённым суффиксом / префиксом и сгруппируйте их по алфавиту.
2. Определите по формальным признакам, какой частью речи являются выделенные слова.
3. Прочитайте данные слова из текста и укажите, от каких слов они образованы.
4. Сгруппируйте данные слова по общим признакам.
5. Заполните пропуски подходящими по смыслу словами из списка.
6. Найдите синонимы/антонимы в ряду данных слов.
7. Найдите в тексте слова, соответствующие данным определениям.
8. Найдите в предложении и переведите на русский язык слово, имеющее определённое значение.
9. Прочитайте и выпишите из текста все слова, обозначающие ...
10. Учитывая значение следующих существительных, переведите глаголы.
11. Найдите в ряду слово, совпадающее или близкое по значению с данным.
12. Найдите в тексте самое общее или самое конкретное по значению слово.

Вариант 2. Упражнения на опознавание и дифференциацию грамматических явлений.

1. Выберите из данных предложений те, которые содержат страдательный залог.
2. Прочтите и обратите внимание на то, как изменяется смысл предложения в зависимости от: а) употреблённого предлога; б) видоременной формы глагола.
3. Найдите смысловой глагол с составным сказуемым и назовите его ориентиры. Переведите сказуемое.
4. Составьте предложения из синтагм, расположенных в произвольном порядке.
5. Установите, в каком предложении объясняется причинность события. Укажите используемые для этого слова.
6. Найдите предложения, в которых союз служит для обозначения: а) перечисления действий; б) противопоставления; в) дополнительного сообщения.
7. Заполните пропуски союзами (союзными словами) в соответствии со смыслом предложений.
8. Найдите в предложениях и выпишите синтагмы, соотнесите их с представленными эквивалентами в русском языке.
9. Определите значение и функцию данной грамматической формы в предложении.
10. Объясните употребление данной грамматической формы в предложении.
11. Найдите в предложениях формы действительного / страдательного залога.
12. Выпишите из текста предложения с данной грамматической формой

Вариант 3. Упражнения на определение связующих средств текста.

1. Прочтите сложные предложения и назовите союзы / союзные слова, которые используются для связи простых предложений.
2. Прочтите пары предложений. Назовите местоимения, заменяющие подлежащие.

3. Прочтите тексты с выделенными ключевыми предложениями. Обоснуйте собственный выбор ключевых предложений. Определите структуру абзаца.
4. Назовите слова и местоимения, заменяющие их в ... абзаце текста.
5. Прочитайте отрывок текста и выпишите связующие элементы текста.
6. Прочитайте отрывок текста с пропущенными союзами и союзными словами. Заполните пропуски.
7. Расположите данные предложения в логической последовательности и употребите необходимые средства связи.
8. Определите значение следующих средств межфразовой связи и сгруппируйте их в соответствии с выражаемыми ими логико-смысловыми отношениями.
9. Назовите предложение, которое служит для связи смысловых частей текста.
10. Выпишите слова, которые указывают на переход от одной законченной мысли к другой.
11. Найдите в тексте вводные словосочетания и связующие предложения.
12. Найдите и исправьте ошибки в связи данных предложений.

Комплекс II

Тип II. Упражнения на совершенствование обобщённо-интеллектуальных и технических умений.

Вид 1. Упражнения на умение делить текст на логические части и осмысливать их.

Вариант 1. Упражнения на определение логических частей текста.

1. Прочтите текст, разделите его на логические части, подберите названия к каждой из них.
2. Прочтите текст и выделите основные темы повествования.
3. Прочтите текст, Найдите в нём предложения, выражающие основные положения текста и предложения, детализирующие основные положения.
4. Прочтите текст. Определите, какие идеи текста отражает предложенный вам предварительный план.
5. Прочтите текст. Отметьте места, раскрывающие разные аспекты проблемы.
6. Прочтите несколько абзацев текста и выделите предложения, выражающие повторение одной и той же мысли.
7. Прочтите несколько абзацев текста и выделите предложения, выражающие контрасты и противопоставления фактов.
8. Прочтите текст и перечислите вопросы, освещаемые в нём.
9. Прочтите текст и найдите в каждой части по одному предложению, передающему основную мысль этой части.
10. Прочтите текст и расположите пункты плана согласно логике повествования.
11. Прочтите текст и выберите из предложенных аннотацию, которая отражает его содержание.

Вариант 2. Упражнения на установление смысловых частей текста.

1. Просмотрите несколько абзацев текста и подберите из них факты, которые могли бы служить иллюстрацией к тезису....
2. Укажите в тексте абзацы, в которых содержатся данные о
3. Найдите в статье определение (вывод; формулировку проблемы; термин, обозначающий...) и зачитайте вслух.
4. Найдите в тексте факты, упомянутые в аннотации.
5. Отметьте в тексте места, дающие ответы на предложенные вопросы.
6. Найдите в тексте факты, дающие основание делать выводы, составить тезисы.
7. Найдите в тексте места, характеризующие

Вариант 3. Упражнения на эквивалентную замену основных мыслей, выраженных в частях текста.

1. Замените данный оборот более кратким синонимичным оборотом.
2. Замените данные слова из абзаца соответствующими местоимениями или относительными словами.
3. Объедините два или более предложения, используя необходимые для этой цели союзы/союзные слова.
4. Выразите словами то, что подразумевается персонажем в следующих предложениях.
5. Укажите слово/определение, которое лучше всего передаёт содержание части текста.
6. Укажите слово/определение, которое характеризует состояние главного персонажа.
7. Найдите предложения, выражающее текстовый субъект, нуждающийся в пояснении, и подберите к нему текстовый предикат из предложенных вариантов.
8. Прочтите несколько абзацев текста и найдите те, в которых пропущен текстовый предикат, и заполните пропуски так, чтобы смысл части текста стал более понятным.
9. Прочтите начало текста. Выберите из числа данных предложений те, которые более точно формулируют тему текста.
10. Скажите, какая аннотация из предложенных наиболее полно передаёт содержание прочитанного.

Вид 2. Упражнения на умение выделять структурные и композиционно-структурные части текста.

Вариант 1. Упражнения на выделение структурных компонентов текста.

1. Найдите в абзаце/тексте предложения, выражающие одну и ту же мысль.
2. Проанализируйте структуру каждого абзаца и назовите виды предложений, входящих в абзац.
3. Определите, соответствуют ли действительности упоминаемые в предложениях факты.
4. Установите, сколько раз повторяется главная мысль в тексте. В каком структурном компоненте она формулируется.
5. Установите, в какой части текста объясняется причина / следствие события.

6. Определите и отметьте в тексте синтаксические конструкции, выражающие качество предмета.

7. Определите структурные компоненты прочитанного текста: заглавие, подзаглавие, главные строки, зачин, информационную часть, концовку, вывод.

8. Определите структурный компонент текста, который наиболее полно выражает его главную тему.

9. Разделите текст на вводную часть, информационную часть и заключение.

10. Соедините предложения с помощью подчинительных союзов.

Вариант 2. Упражнения на овладение структурно-композиционными частями текстов.

1. Найдите в данном номере газеты основное информационное сообщение. Скажите, какое событие описывается в нём. Найдите в газете другие материалы по данному вопросу.

2. Просмотрите текст. Определите его характер (описание, рассуждение, повествование)

3. Просмотрите текст. Скажите, содержит ли он, с вашей точки зрения, интересную информацию.

4. Выделите в тексте вводную и основную части.

5. Установите, сколько раз и каких частях в тексте повторяется информация о ...

6. Найдите заключительную часть текста по данным его частям.

7. Бегло просмотрите текст. Сопоставьте первое предложение текста с заглавием. Установите: выражают ли они одну и ту же мысль; выражают ли они общее содержание текста.

8. Прочтите текст. Исключите из абзацев предложения, которые не выражают новую мысль.

9. Просмотрите текст. Составьте план основного его содержания.

10. Установите, верно ли указана в данном тексте граница вводной/основной / заключительной части

Вариант 3. Упражнения на реконструкцию текста.

1. Составьте предложения из заданных ключевых слов по образцу.

2. Сорасположите предложения в соответствии с логикой изложения материала.

3. Сорасположите разрозненные предложения в соответствии со списком ключевых слов.

4. Составьте высказывания из подчёркнутых ключевых слов / словосочетаний/частей предложения.

5. Составьте высказывания из заданных ключевых фраз по образцу.

6. Составьте высказывания из самостоятельно выбранных ключевых слов / словосочетаний/частей предложения.

7. Сократите текст за счёт снятия предложений, не соответствующих предложенному плану-схеме.

8. Составьте сокращённый вариант текста из 10 предложений на основе предложенных 20.

Комплекс III

Тип III. Осмысливание частей текста и выявление их взаимодействия с другими частями и целым текстом.

Вид 1. Упражнения на выделение смысловых вех в тексте и понимание единичных фактов.

Вариант 1. Упражнения на выделение и понимание смысловых опор в тексте.

1. Прочитайте (повторно) ... абзацы текста, найдите в них ключевые предложения.
2. Прочитайте (повторно) ... абзацы текста, сформулируйте их основную мысль.
3. Прочтите вслух все глаголы, передающие динамику повествования.
4. Выберите из данного абзаца прилагательные и наречия, которые служат для описания
5. Прочтите ... конструкции и скажите, какая мысль с их помощью выделяется автором.
6. Прочтите производные (интернациональные) слова и скажите, какая мысль выражена с их помощью.
7. О чём может идти речь в тексте с названием
8. Просмотрите денотатную карту текста. Прочтите текст и найдите несоответствие информации.
9. Просмотрите денотатную карту текста. Прочтите текст и найдите в нём подтверждающую информацию.
10. Прочтите предложения со страдательным залогом/условным наклонением и укажите, для выражения какой мысли используется это грамматическое явление.

Вариант 2. Упражнения на понимание единичных фактов в тексте.

1. В ... абзаце найдите слова, которые, на ваш взгляд, несут наибольшую смысловую нагрузку.
2. Прочтите ... абзацы и скажите, где / когда происходят описываемые события.
3. Прочитайте внимательно ... и ... абзацы. Выберите для них заглавия из приведённых далее.
4. Выберите из данных предложений те, которые лучше всего отражают
5. Прочтите текст и назовите два основных вопроса, которые обсуждаются в нём.
6. Прочтите текст с тем, чтобы ответить на вопросы по основному содержанию текста.
7. Отметьте предложения, соответствующие содержанию текста.
8. Скажите, какие из данных предложений соответствуют содержанию текста.
9. Скажите, какие из данных утверждений соответствуют содержанию текста.
10. Укажите номер абзаца, в котором выражена следующая мысль.
11. Укажите номер предложения, которое более всего соотносится по смыслу с заглавием текста.

Вид 2. Упражнения на объединение отдельных фактов в смысловое целое

Вариант 1. Упражнения на установление смысловой связи между единичными фактами текста.

1. Расположите следующие предложения текста в логической последовательности и пронумеруйте их по порядку.
2. Прочтите абзац и скажите, в каком предложении направление мысли автора меняется.
3. Прочтите следующие абзацы и укажите те из них, в которых вторая часть противоречит первой.

4. Прочтите текст/ абзац и скажите, какое из содержащихся в нём предложений лишнее (не имеет отношения к данному тексту/абзацу).

5. Прочтите текст и скажите, какие из данных утверждений вытекают из содержания текста.

6. Найдите главные мысли текста, ориентируясь на аннотацию к нему.

7. Составьте список вопросов к тексту.

8. Подготовьте план пересказа текста.

9. Найдите в тексте предложения, в которых содержится: а) основная информация; б) уточняющая информация; в) подтекст.

10. В каждом абзаце текста определите ключевое предложение. Найдите абзац, который содержит мысль всего текста.

Вариант 2. Упражнения на объединение отдельных фактов текста в смысловое целое.

1. Перечислите содержащиеся в тексте факты, которые могут служить доказательством каждого из следующих утверждений.

2. Расположите в логической последовательности данные предложения из текста. Дополните список своими пунктами.

3. Найдите в тексте предложения, которые объясняют название его темы.

4. Сформулируйте идею текста.

5. Прочтите текст, отметьте факты, на основании которых автор делает главные выводы.

6. Сократите текст за счёт подробностей, не влияющих на понимание его содержания.

7. Поясните главную мысль текста своими словами.

8. Прочтите текст, соотнесите его содержание с заглавием.

Вариант 3. Упражнения на обобщение смыслового материала текста.

1. Найдите обобщающее слово для группы слов.

2. Найдите ключевые моменты и подберите обобщающие слова.

3. Выделите обобщающие предложения в абзаце.

4. Обобщите содержание абзаца с помощью обобщающего слова/выражения.

5. Обобщите содержание абзаца на основании отобранных ключевых фрагментов.

6. Обобщите смысл абзаца с помощью обобщающего предложения.

7. Выделите предложения, в которых содержатся выводы.

8. Передайте в одном высказывании смысл каждого абзаца.

9. Составьте тезисы к содержанию текста.

10. Обобщите смысл текста в одном высказывании.

11. Сделайте итоговый вывод или резюме по содержанию текста.

Комплекс IV

Тип IV. Упражнения на осмысливание и интерпретацию извлечённой из текста информации.

Вид 1. Упражнения на умение осмысливать познавательную ценность и основную функцию текста.

Вариант 1. Упражнения на выявление идеи речевого произведения.

1. Подберите прямые авторские характеристики и эпизоды, связанные с ними. Какие из этих эпизодов являются особенно важными для раскрытия идеи произведения.

2. Объедините все выбранные отрывки, в которых содержится прямая характеристика персонажа, в единый текст. Оцените важность этих описаний для раскрытия идей произведения.

3. Оцените важность эпизодов, их значение для раскрытия идеи текста.

4. Поставьте вопросы к фрагментам текста, в которых идея выражена неявно.

5. Отберите фрагменты, в которых раскрывается идея, выраженная в заглавии.

6. Сравните два перефразированных варианта формулировки идеи.

7. Перефразируйте авторскую формулировку идеи.

8. Сгруппируйте фрагменты (факты), содержащие идею текста, которые могут быть использованы как материал для собственных выводов.

9. Подтвердите идею текста, выраженную автором.

10. Дайте собственную формулировку идеи текста.

Вариант 2. Упражнения на определение познавательной ценности текста.

1. Прочтите про себя текст и выделите то новое, что вы узнали из него.

2. Прокомментируйте часть текста, которая явилась для вас наиболее значимой.

3. Скажите, каким образом вы можете использовать информацию из текста при работе по специальности.

4. Расширяет ли эта информация ваше понимание проблемы, затронутой в тексте.

5. Сравните данные о ... в тексте и данные из иностранного журнала и определите расхождения в понимании...

6. Составьте аннотацию (рекламу) к тексту, подчёркивая его информативность.

Вариант 3. Упражнения на определение коммуникативного намерения автора и основной функции текста

1. Скажите, какую цель ставил, на ваш взгляд, перед собой автор текста (предлагаются несколько вариантов ответа).

2. Самостоятельно сформулируйте цель, которую ставил перед собой автор текста.

3. Скажите, совпадает ли точка зрения автора по обсуждаемому в тексте вопросу с вашей.

4. Определите основное коммуникативное намерение автора текста (сообщить новую информацию, оценить/прокомментировать событие или факт, убедить в чём-либо, оказать воздействие на читателя).

5. Определите доминирующее намерение автора и сопутствующие мотивы.

6. Соотнесите смысловые части текста и его функции (сообщение, оценка, убеждение, воздействие и т.п.).

7. Назовите основную, на ваш взгляд, функцию текста (информативная, оценочная, воздействующая, убеждающая).

Вид 2. Упражнения на умение интерпретировать текст и выражать оценочные суждения.

Вариант 1. Упражнения на развитие умений выражать оценку прочитанного.

1. Подберите фрагменты текста, содержащие авторскую оценку событий текста.

2. Отберите из текста факты, влияющие на ваше отношение к событиям, описанным в тексте.
3. Выразите своё отношение к прочитанному. Согласны ли вы с оценкой автором событий, фактов.
4. Прочитайте вслух предложения, объясняющие заглавие текста.
5. Какие из перечисленных фактов вы узнали из данного текста впервые.
6. С какими изложенными в тексте фактами вы не согласны/согласны и почему.
7. Укажите факты и сведения из текста, которые были вам уже известны.
8. При каких обстоятельствах, по вашему мнению, вам может понадобиться информация из данного текста.
9. Поясните, в чём вы видите расхождения в подходе автора данного текста и вашем подходе.

Вариант 2. Упражнения на развитие умений толковать и анализировать содержание текста.

1. Объясните, как вы понимаете утверждение в тексте о том, что Разделяете ли вы эту точку зрения.
2. Просмотрите текст повторно, ответьте на вопрос о том, достаточно ли полно автор освещает проблему, обозначенную в тексте.
3. Скажите, насколько логично высказывает автор свои суждения.
4. Просмотрите текст, выделите предложения или абзацы, характеризующие ... (время действия, эпоху и т.д).
5. Охарактеризуйте персонажей/основные моменты текста своими словами.
6. Скажите, опираясь на факты текста, согласны ли с автором в оценке некоторых событий/фактов.
7. Найдите в тексте предложение или абзац, в котором выражается мысль о том, что
8. Найдите в тексте следствия, вытекающие из
9. Опровергните мнение о том, что

Комплекс V

Тип V. Упражнения на умение самостоятельно осуществлять интерпретацию текстов

Вид 1. Упражнения на контроль умений интерпретировать тексты в условных ситуациях общения.

Вариант 1. Упражнения на умение самостоятельно организовать процесс интерпретации текстов в условных ситуациях.

1. Какие задания помогут вам, как учителю, определить, насколько полно ученики понимают информацию из текста.
2. Составьте вопросы к тексту так, чтобы в ответах была использована только основная информация из текста.
3. Выпишите из текста слова, которые могут представлять для учеников трудность в переводе. С помощью каких заданий можно установить их значение в тексте?

4. Пр продемонстрируйте на примерах из текста, как может измениться смысл предложения, если изменить ... (предлог, союз, форму глагола и т.д.)
 5. Сделайте подбор предложений из текста, опустив союзы / союзные слова / фразы / местоимения и другие связующие средства текста. Побудите учеников сделать выводы о том, какую роль играют эти элементы в тексте.
 6. Придумайте задание для учеников, помогающие им разбить данный текст на логические части.
 7. Какие интересные факты из данного текста вы могли бы сообщить ученикам, чтобы побудить их к поиску дополнительных сведений о них в тексте, исследуя смысловые его части.
 8. Используя креолизированный текст, составьте вопросы к нему так, чтобы они освещали только основную сюжетную линию текста в картинках.
 9. С помощью текста с отсутствующим заключением/началом/основной части/названием организуйте исследование учениками структурных частей речевых произведений. Какие упражнения вы подберёте для этого.
 10. Составьте список ключевых слов/словосочетаний/частей предложения так, чтобы учащиеся могли реконструировать текст из его компонентов.
 11. Придумайте заголовки несуществующих текстов с тем, чтобы в процессе обсуждения предполагаемых содержаний соответствующих речевых произведений ученики конструировали бы минитексты.
 12. Составьте аннотацию к тексту, чтобы ученики по ней могли бы судить: а) об основной линии повествования; б) об единичных фактах/событиях в тексте; в) о множественных фактах/событиях, изложенных в тексте.
 13. Побудите учеников пояснить главную мысль текста своими словами.
 14. Побудите учеников соотнести содержание текста с заглавием.
 15. Составьте творческое задание для учеников, чтобы его результатом было обобщение смысла данного текста.
 16. Составьте творческое задание для учеников, чтобы его результатом было выявление идеи речевого произведения.
 17. Подготовьте противоречащие основному содержанию данного текста тезисы и побудите учеников, опровергая данные вами утверждения, определить истинное намерение автора текста.
- Тип VI. Упражнения на развитие инновационных умений.
- Вид 1. Упражнения на умение генерировать новые модели и схемы интерпретационной деятельности
- Вариант 1. Упражнения на умение применять усвоенные технологии интерпретации текстов и создавать собственные модели и схемы.
1. Выделите из интерпретируемого текста часть (вступление, основную часть или заключение), которая вами понята и осмыслена. Представьте себе, что время/место действия или ситуация (компонент содержания) изменились. Верна ли в этом случае будет последовательность

анализа текста: компонент содержания текста → новые мысли → новые идеи → иные утверждения. Аргументируйте свою позицию.

2. Путём метода выявления мнений в группе по интерпретируемому произведению создайте каталог оценок участников опроса. Создайте список критериев, по которому возможно установить наиболее точную оценку текста/отрезка текста/позиции автора/позиции читающего и т.д.

3. Включите в схему интерпретации текста компонент, который характеризует текстовую ситуацию в иных условиях.

4. Каким способом вы сможете определить тему/основную сюжетную линию/основную идею/замысел автора произведения, если в структуре текста отсутствует начало/заглавие/заключительная часть. Создайте схемы интерпретации для каждой ситуации.

5. Как, по вашему мнению, изменится модель анализа текста, имеющего знаковую сущность (картина, рисунок, рисунок-схема, портрет, график, рекламный проспект и т.п.). Создайте такую модель, ориентируясь на работу с учениками старших классов.

Для доказательства эффективности и целесообразности использования данной системы упражнений проведено опытное обучение, о котором речь пойдет в следующем разделе настоящей работы.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по специальности № 2103 «иностранные языки». – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.

2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.

3. Изаренков Д.И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. – М.: Русский язык, 1994. – № 1. – С.77–85.

4. Ильин С.Ф. Основы теории упражнений по иностранному языку / под ред. В.С. Цетлин. – М., 1975. – 230 с.

5. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: АСАДЕМА, 2001. – 258 с.

6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стела, 1996. – 144 с.

7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе // под ред. Н.И. Гез и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

8. Потехина Е.В., Сухомлинова Л.В., Короткова Г.В. Формирование профессионально-культурной компетентности будущего специалиста: монография. – М.: Издательство РГСУ, 2010. – 203 с.

9. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интерактивно-рефлексивный подход: монография. – М.: Издательство Глосса-Пресс, 2004. – 325 с.

10. Шамов А.Н. Взаимосвязное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: монография. – Н. Новгород, 2000. – 151 с.

11. Шатилов С.Ф. Некоторые принципы создания системы упражнений для обучения иностранным языкам // Система упражнений при обучении иностранному языку в школе и вузе: межвуз. сб. научн. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1978. – С. 5–12.

Средства формирования филологической компетенции студентов магистратуры на материале национальных вариантов английского языка

Гончарова Наталья Александровна

Аксиоматичным является утверждение о том, что содержание обучения взаимосвязано со средствами обучения, определяемыми как материальные объекты, включенные в учебный процесс и способствующие эффективной реализации целей обучения. В качестве средств формирования филологической компетенции студентов магистратуры выступают авторефераты диссертаций и тексты диссертаций филологического и педагогического направления, научные работы, посвященные теоретическому исследованию особенностей ВЕ, АиЕ, АЕ, СпЕ, исследования в области педагогики, исследования в области методики обучения иностранным языкам, научные источники, посвященные описаниям требований, предъявляемых к осуществлению научной работы и написанию диссертационных исследований. Обозначенные средства направлены на формирование научных представлений и теоретических знаний будущих магистров педагогического образования.

В качестве средств формирования практических умений магистрантов следует выделить: устные и письменные неаутентичные и аутентичные тексты, к которым можно отнести аутентичные тексты произведений зарубежной (британской, австралийской, канадской, американской) художественной литературы, неаутентичные и аутентичные тексты публицистического характера; диалоги/полилоги и дискуссии; формулы речевого общения и материалы спонтанной речи; неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия; средства асинхронной коммуникации; аудио- и видеозаписи, отражающие специфику функционирования как языковых, так и неязыковых средств общения, свойственных национальным вариантам английского языка. Охарактеризуем средства формирования филологической компетенции.

Неаутентичный и аутентичный тексты, будучи устными или письменными произведениями речи, объемом бóльшим, чем одно предложение, обладают единством темы и замысла, относительной законченностью, внутренней структурой-синтаксической, композиционной и логической. Овладение основными типами иноязычных текстов (художественных, публицистических и др.), умение выделить такие элементы смысловой структуры текста, как

абзац, тема, идея, средства текстовой связи, дает возможность обучаемому эффективно строить собственные иноязычные тексты, т.е. общаться на иностранном языке. Подразумевая какого-либо слушателя, текст обладает полным комплексом единиц супrasegmentного и сегментного уровней. Любой аутентичный текст обладает рядом характеристик, а именно:

- в аутентичном тексте имеется материал, заимствованный из реальной коммуникативной практики;

- аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, что дает сильный мотивационный импульс;

- предъявляемая с помощью аутентичного текста информация воспринимается как более достоверная и интересная;

- чтение аутентичных текстов включает в себя мотив последующего обмена впечатлениями по поводу полученной информации, способствует самовыражению личности.

Характеристики, присущие аутентичным текстам различных жанров и стилей на лингвистическом уровне, позволяют рассматривать обозначенный текст в качестве лингвистического эталона в процессе обучения магистрантов англоязычной коммуникации.

Наиболее полно соприкосновение студента с иными общностью, социокультурой и менталитетом происходит в значительной степени через чтение и анализ (интерпретацию) такого вида аутентичного текста, как произведения зарубежной художественной литературы.

Текст художественной литературы является своеобразной единицей общения, обладающей рядом коммуникативных функций: сообщение информации, выражение эмоций, установление контакта между коммуникантами, побуждение к анализу, ..., обобщению поведения героев и их мировоззрения, жизненных позиций, устоев и идеалов. Зарубежная художественная литература является важным источником аутентичной лингвистической информации, так как именно в литературе приобретают свое национально-культурное значение реляционные единицы языка, проявляются формулы речевого этикета, приобретают осмысленность номинативные единицы языка (фоновая и безэквивалентная лексика). При использовании подобного типа средств формирования филологической компетенции студентов магистратуры обеспечивается контакт с англоязычной цивилизацией, создается ощущение прямой ситуации общения с носителями языка. Благодаря сочетанию конкретно-исторического, национально-особенного и общечеловеческого компонентов произведений, показывающих неразрывную связь англоязычной культуры с культурой мировой, формируются и развиваются ценностные ориентации личности обучаемых.

В качестве источника пополнения соответствующих представлений, знаний и умений в аудиторной и внеаудиторной работе необходимо использовать произведения/фрагменты произведений классической и современной литературы Англии, Австралии, Америки, Канады. Можно привести обширный список имен британских, австралийских, американских и канадских писателей, поэтов, драматургов как прошлого, так и современности, произведения которых используются для формирования филологической компетенции. Использование произведений зарубежной художественной литературы способствует сокращению лингвистической дистанции

и имеет особую значимость для целенаправленного развития ценностных ориентиров личности, актуализации интеллектуального потенциала магистрантов, для расширения горизонтов филологической эрудиции, взаимосвязанного развития теоретического и практического мышления, для осуществления научно-исследовательской деятельности, налаживания профессиональных контактов с использованием BE, AuE, AE, CnE.

В художественном литературном произведении часто встречаются диалоги, используются различные формы речевого узуса, формулы вежливости, фоновая и безэквивалентная лексика, знание которых способствует более полному проникновению в особенности BE, AuE, AE, CnE. Как нам видится, использование произведений зарубежной художественной литературы в процессе формирования филологической компетенции повышает мотивацию студентов к самостоятельному овладению BE, AuE, AE, CnE. Так, по мнению психологов, люди в большей степени склонны разбирать и оценивать поступки и чувства литературных героев, чем свои собственные. При этом для более объемного понимания поступков героев, для детального анализа художественного текста нужно владеть как обширными научными представлениями и теоретическими знаниями, так и полным перечнем релевантных особенностей национальных вариантов английского языка, что является свидетельством высокого уровня сформированности филологической компетенции.

Отличительной особенностью художественной литературы является ее антропоцентричность. Художественная литература направлена в первую очередь на познание человека, что соответствует познавательным устремлениям большей части студентов. Наряду с решением основных лингвистических задач чтение произведений зарубежной художественной литературы способствует анализу, ..., обобщению моральных, нравственных, духовных ценностей как прошлых поколений, так и своих современников; формированию отношения народа к своему отечеству; становлению взаимоотношений народа и религий, человека и общества; пониманию семейного и бытового уклада и национальных традиций, обычаев, обрядов, в результате чего у обучаемых формируется система ценностей и ценностных ориентаций на овладение и понимание иного менталитета, мировоззрения, миропонимания, мировидения и культуры как образа жизни.

Следует рассматривать использование художественного произведения как источник развития личности будущего магистра, обеспечивающий интеграцию индивидуума в систему национальной и мировой культуры, а интерпретацию поступков героев произведений — как специфический вид познавательной деятельности. Неоспоримо, что литературное произведение как явление духовной культуры народа аккумулирует социокультуру. Интерпретация произведений зарубежной художественной литературы дает возможность приобщить студентов к эмоциональному восприятию и пониманию разнообразных социокультурных реалий и фактов социокультуры народов – носителей BE, AuE, AE, CnE.

Таким образом, аутентичные устные и письменные тексты, включающие тексты зарубежной художественной литературы, являются важным средством формирования филологической

компетенции и значимым средством повышения мотивации магистрантов к овладению вариантами английского языка.

Значимостью для формирования филологической компетенции обладает использование неаутентичных и аутентичных неадаптированных текстов из материалов СМИ, например, газетно-журнальных статей. Доказано, что язык современной англоязычной прессы вбирает в себя элементы разных функциональных стилей. Непременной характеристикой языка газеты является наличие общественно-политической лексики, где наблюдается широкое использование инициальных аббревиатур. Актуальность использования материалов прессы в обучении заключается в их функциональности, т.е. в ориентации на реальное использование, так как данные материалы создают иллюзию приобщения к естественной англоязычной среде, что является главным фактором успешного овладения иностранным языком в целом и особенностями BE, AE, CnE, AuE в частности. Опора на материалы прессы при подготовке обучаемых представляется целесообразной, так как содержащаяся в СМИ информация является отражением различных областей знания: науки, культуры, техники, социокультуры и т.д. Для более глубокого проникновения в культуру англоговорящих стран студентов следует ознакомить с системно-структурными и речевыми особенностями публицистических текстов, представленных в СМИ, среди которых отметим репортажные жанры, интервью, портретные статьи, эссе и т.п. Живой интерес студентов к подлинной и актуальной информации из разных сфер жизни способствует лучшему усвоению англоязычного материала. При работе с газетой с большой вероятностью возможно решить задачи, которые стоят перед студентами в процессе формирования филологической компетенции, а именно: увеличение оперативной единицы восприятия англоязычного текста, успешное восприятие англоязычного текста с однократного предъявления, развитие скорости чтения, формирование умения догадываться о значении неизвестных единиц, формирование умения выделять существенное и игнорировать несущественное, если оно мешает пониманию целого и т.д.

Полагаем, что студенты должны не только уметь читать английскую общественно-политическую литературу с полным пониманием, но также уметь вести диалоги/полилоги и дискуссии по актуальным темам современности. Данный факт позволяет обратиться к диалогам/полилогам и дискуссиям как средствам формирования филологической компетенции обучаемых.

Так, усвоение англоязычного материала осуществляется через включение студентов в диалог/полилог как в активную деятельность, направленную на решение в иноязычном коллективном общении творческих задач, моделирующих речевую деятельность в реальной жизни. Создать процесс обучения как модель процесса общения, по мнению исследователей, означает смоделировать основные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимоотношения и взаимодействия речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная сторона процесса общения, система речевых средств, усвоение которой обеспечивало бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения (реальных, условных, воображаемых). Мы

также, в свою очередь, полагаем, что диалог, являясь основной формой общения в реальной жизни, представляет одно из средств формирования филологической компетенции. Диалог развивает интеллектуальный потенциал, активизирует психофизические свойства личности, стимулирует обращение к научным представлениям, теоретическим знаниям и практическим умениям. В диалоге каждая личность реализует коммуникативные намерения согласно своему индивидуальному уровню обученности и познавательному стилю, жизненному опыту и личностному интересу. В результате обучаемые высказывают творческие, личностно-обусловленные суждения, выражающие согласие, несогласие, убеждение и отстаивание собственного мнения, что способствует активизации логических операций мышления.

Обучение диалогической/полилогической речи предполагает обучение языковым и речевым образцам на материале ВЕ, АуЕ, АЕ, СпЕ. Оперирование языковым материалом в диалогической/полилогической речи осуществляется мотивированно, коммуникативно-ситуационно, так как требуемый ответ не является монологически изолированным высказыванием, а представляет реакцию на предшествующее высказывание партнера. Действие прямого и обратного алгоритмов формирования филологической компетенции позволяет начать обучение студентов на основе механических замен определенных членов синтаксической структуры с последующим переходом к созданию требуемых условий, способствующих дальнейшему формированию умений давать объяснения, высказывать мнение, задавать вопросы, прогнозировать результат своего собственного англоязычного текста.

Наиболее отчетливо коммуникативная функция языка видна в проблемных ситуациях. Высокая мотивация, неформальность общения, создаваемые проблемно-ситуативной организацией процесса обучения, позволяют снять психологический барьер в общении. Полагаем, что магистрантам следует предлагать проблемные ситуации с учетом их интересов, жизненного опыта, чувств, статуса в коллективе. Участие в проблемной ситуации способствует совершенствованию создаваемого студентом собственного текста на материале ВЕ, АуЕ, АЕ, СпЕ по параметрам смысловой целостности, законченности, доказательности, логичности, способствует развитию умения проводить свою стратегическую линию и – как результат – формированию высокого уровня филологической компетенции.

Обращение к дискуссии как средству формирования филологической компетенции способствует формированию филологической эрудиции, дискуссионной культуры, коммуникативно значимых черт личности, а также нацеливает на преодоление разногласий в понимании обсуждаемого вопроса. Мы уверены, что формирование умений вести дискуссию в режиме диалога или полилога – необходимое условие для овладения вариантами английского языка. В процессе обсуждения выявляются противоречия социокультурного плана, выдвигаются аргументы и контраргументы, выстраивается логика доказательности позиции выступающего. Студенты учатся рассматривать проблему со всех сторон, рассуждать и формулировать свою точку зрения, используя материал ВЕ, АуЕ, АЕ, СпЕ. Обучаемые четко представляют, что от них требуется, а именно: умение формулировать выводы по проблемам изучения, аргументированно и лаконично реагировать на высказывание собеседника. Подобные требования к ведению

англоязычной дискуссии позволяют, хотя и не сразу, сформировать определенную культуру речи, например: выслушивать собеседника до конца, не перебивая; задавать вопросы, опровергать суждения или, напротив, соглашаться с собеседником, развивая мысль. Вышеизложенные требования обеспечивают логику речи.

Дискуссии позволяют также формировать сознательное отношение к рассмотрению выдвигаемых проблем, активность в обсуждении, речевую культуру, направленность на выявление причин возникающих вопросов и установку на их рассмотрение в дальнейшем. Очевидно, что речь идет о формировании теоретического мышления будущих магистров.

Существует мнение, что дискуссии помогают обучаемым овладевать основными видами иноязычной речевой деятельности. Интерес к самостоятельному решению проблемы, заявленной в дискуссии, является стимулом, движущей силой процесса познания обучаемых.

Таким образом, обращение к дискуссиям как средству формирования филологической компетенции позволяет активизировать научно-исследовательскую деятельность магистрантов, их самостоятельную работу, формирует культуру мышления и профессиональное сознание, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее представлений, знаний, умений с целью усвоения новых представлений, знаний, умений.

К формулам речевого общения как средствам формирования филологической компетенции относятся определенные устоявшиеся выражения, использующиеся, например, для ответа на заданный кем-либо вопрос. Образцом формул речевого общения может послужить письменная запись вопросов и отрицательных ответов на них:

- | | |
|--|---|
| - Could you, please, tell me where the nearest post-office is? | - I'm afraid I don't know. |
| - How much does a local call cost in New York? | - I'm afraid I can't tell you. |
| - How do I get to Manhattan from here? | - I couldn't say. Ask a policeman. |
| - Where could I get change for a dollar bill, please? | - I can't help you, I'm afraid. I'm a foreigner myself. |
| - When do you think Richard will call me? | - I have no idea. (I haven't the slightest idea). |
| - What is the population of Washington? | - I'm sorry, I don't know. |

Также образцом формул речевого общения может являться письменная запись устоявшихся выражений повседневного обихода, применяемых в определенной ситуации общения, например:

- | | |
|-------------------|-------|
| At a dinner party | |
| Receiving guests | |
| Greeting | Reply |

Come in, please

Thank you.

Won't you come in, please

Thanks Hope I'm not late (infml)

Well, come on in (infml)

Thank you.

Come in, please

This way, please

Thank you.

After you.

Thank you.

Won't you sit down, please

Thank you.

Make yourself at home/comfortable.

Thank you.

Paying compliments

Compliment

Reply

What a beautiful house/flat

Thanks. We've just redecorated it

You've done a great/super job (infml)

Thank you. It's very nice of you to say so

That's a beautiful/pretty/nice dress

Thank you very much.

What a great/fantastic dress

Thank you I'm glad you like it.

Those are really nice/pretty/good-looking

Thank you. I just got them great earrings.

You look wonderful/marvelous today.

So do you.

You look good in green.

Oh, thank you.

Offers

Offer

Acceptance

Refusal

Can I hang your coat up for you?

Yes, please.

No, it's all right.

That's kind of I can manage.

you.

Can I give you a hand with the dishes?

Oh, would you?

Thanks a lot, but

Thanks (infml)

I'm OK (infml)

Can I get you a drink?

К формулам речевого общения можно отнести способы употребления нужного слова из ряда ему синонимичных, но несущих разные семантические оттенки. Для образца рассмотрим слово «кафедра».

Кафедра

The word department is the nearest equivalent. The word "chair" should not be used as a translation of кафедра. It is incorrect to say, for example:

a) a sitting of the chair

b) students/teachers/members of the American English chair

c) Our chair has decided...

d) I saw her in the chair.

In all such cases department should be used.

Заведующий кафедрой may be translated into American English as head of department.

Chair

This word denotes the position of professor, a professorship, and there may be several chairs in one department, depending on its size and importance.

- a) The Chair of History at Southampton is held/occupied by Professor Thompson.
- b) The Chair of American Literature at Leeds has become vacant.
- c) Applications are invited for a third chair in the Department of French.
- d) The university announced the creation of a chair in experimental chemistry.
- e) I wonder who'll get the chair (colloquial, meaning: who will be appointed professor).
- f) Professor Sanderson has been appointed to the new Chair of Italian and Headship of the Department of Italian.

К средствам формирования филологической компетенции относятся неаудитивные и аудитивные материалы спонтанной речи. Под спонтанной речью понимается устная речь за исключением воспроизведения письменных текстов. Так, всякая устная речь, если она не является воспроизведением письменного текста, спонтанна и обладает особенностями, выводящими ее за пределы кодифицированного литературного языка. Огромное число устно-речевых явлений на письме не может быть выражено и никак не представлено.

Замечено, что при воспроизведении письменных текстов интонационные и артикуляционные особенности обнаружены ярче и присутствуют в бóльшем количестве, чем в спонтанной речи, где в распоряжении коммуникантов находится обширный арсенал неязыковых средств общения. В спонтанной речи, по мнению исследователей, кроме слухового восприятия, большую роль играет и зрительное восприятие неязыковых знаков, из-за которых в спонтанной речи используется меньшее количество интонационных средств. Поэтому надо иметь в виду, что при чтении письменных текстов интонация обладает большей избыточностью, нежели в спонтанных текстах, поскольку письменные тексты предполагаемый слушатель воспринимает на слух, без опоры на зрительное восприятие.

Итак, очевидна значимость обращения к формулам речевого общения и материалам спонтанной речи как к средствам формирования филологической компетенции обучаемых.

К средствам формирования филологической компетенции следует отнести неаудитивные и аудитивные материалы учебного взаимодействия, представленные выражениями аудиторного обихода на занятиях по английскому языку, а также формулы речевого общения. Учебное взаимодействие на занятии в основном представлено побуждающими к действию или привлекающими внимание студентов выражениями, например:

- Listen again and say it after me.
- Is my intonation appropriate in this sentence?
- How do you pronounce the next word?
- See how my mouth moves.

Можно предположить, что учебное взаимодействие является важным моментом при формировании всех компонентов филологической компетенции, поскольку реализует субъектно-

субъектные отношения преподавателя и студента, а также является средством исполнения преподавателем его профессиональной деятельности, служит образцом владения вариантами английской языковой системы.

Анализ соответствующих научных источников позволяет утверждать, что широкий выбор возможностей для вступления будущих магистров педагогического образования в аутентичное межкультурное взаимодействие с носителями BE, AE, CnE, AuE обеспечивает глобальная сеть Интернет, относящаяся к асинхронным средствам формирования филологической компетенции. Посредством сети Интернет происходит процесс приобретения студентами личного опыта общения с представителями англоязычной лингвокультуры, создаются ситуации практического использования BE, AuE, AE, CnE как инструмента познания и взаимодействия людей. Интеграция информационных технологий в учебный процесс позволяет вовлекать студентов в англоязычные коммуникативные ситуации.

Аутентичные видеозаписи, полученные, в частности, по системе Интернет, являются эффективным средством формирования филологической компетенции, поскольку позволяют овладевать, помимо языковых, неязыковыми средствами общения, характерными для англоговорящего лингвосоциума. Использование видео позволяет не только слышать, но и «видеть», как, когда, в каких ситуациях используются определенные особенности национальных вариантов английского языка, поскольку видео является неиссякаемым источником аутентичной живой разговорной речи. Обучение неязыковым средствам общения предполагает овладение студентами жестами, мимикой, пантомимикой, характерными для представителей англоязычной культуры.

Бесспорна значимость англоязычных аудиозаписей как средства формирования филологической компетенции студентов магистратуры. Так, в процессе овладения диалогической речью, отражающей особенности американского и канадского английского, нами использовались аудиоматериалы пособия «Let's keep Talking», являющегося одновременно учебником разговорного английского языка и вспомогательным материалом к учебнику «The New Cambridge English Course». В качестве средства отработки американского типа произношения, использовались аудио- и видеоматериалы учебного пособия «Clear Speech. Student's Book. Third Edition. Pronunciation and Listening Comprehension in North American English».

Корпус экспериментального материала, нацеленного на овладение британским вариантом английского языка, составил аудиокурс английского языка «Living English». Данный аудиокурс представляет собой компьютерный аудиотренажер для развития умений понимать на слух беглую разговорную речь, позволяет совершенствовать умения понимать на слух английскую речь, расширяет лексический запас и помогает учиться свободно говорить на английском языке.

Обучающая программа по восприятию живой американской и канадской речи на слух «Real American. Выпуск: Говорим откровенно» также использовалась в опытном обучении студентов. Серия «Real American» основана на подлинных записях живых интервью с носителями языка из США и Канады. На вопросы интервьюера отвечали люди разных возрастов, разных занятий

(старшеклассник, студенты, преподаватели, политолог и т.д.), имеющие свою индивидуальную манеру речи, которая различается по сложности восприятия устной речи на слух.

Компьютерный лингвистический тренажер «Живой Английский. Британский английский» использовался для совершенствования восприятия обучаемыми беглой речи на слух, что позволило совершенствовать не только умения понимать на слух живую английскую речь, но и расширять лексический запас и учиться грамматически правильно строить высказывания с учетом британского английского. Также в качестве средства формирования филологической компетенции применялся аудиовизуальный курс «Профессор Хиггинс. Английский без акцента!» и курс английского языка «Oxford Platinum», приближающие обучаемых к реальным языковым условиям и содержащие информацию о фонетических, лексических и грамматических особенностях британского английского.

Использование в опытном обучении студентов аудиоматериалов из пособия «Семнадцать акцентов. Варианты разговорного английского», составляющего корпус экспериментального материала, способствовало развитию умений воспринимать на слух аутентичные тексты, созданные носителями британского, австралийского, американского и канадского английского. С помощью данного пособия происходила тренировка умений определять на слух и понимать аутентичную речь, отражающую национальные варианты английского языка. Также использование данного пособия в процессе формирования филологической компетенции способствовало расширению словарного запаса обучаемых, развитию умений устного и письменного переводов, умений чтения с соблюдением особенностей национальных вариантов английского языка.

Безусловно, овладение аутентичными англоязычными текстами осуществляется с учетом взаимодействия основных видов иноязычной речевой деятельности и охватывает три этапа формирования филологической компетенции. Так, на основе действия психоакустического блока при обучении аудированию и говорению у обучаемых формируется акустический образ BE, AuE, AE, CnE. Формирование графического образа BE, AuE, AE, CnE происходит при обучении чтению и письму. Аудирование аутентичного текста на материале BE, AuE, AE, CnE предполагает узнавание индивидуумом особенностей BE, AuE, AE, CnE в результате анализа, ..., обобщения фонетико-фонологических и лексико-грамматических особенностей BE, AuE, AE, CnE, хранящихся в долговременной памяти. Обучение аудированию предполагает конструирование звукового образа BE, AuE, AE, CnE в сознании индивидуума, а также формирование умений дифференцировать воспринимаемые звуки и интегрировать звуки в речь, что влечет за собой удержание в памяти и понимание звукоряда на материале BE, AuE, AE, CnE.

Аудирование предполагает сегментирование звукового потока на отдельные фрагменты, а затем на лексические и фонетические единицы для идентификации национальных вариантов английского языка. При обучении говорению с использованием BE, AuE, AE, CnE необходимо учитывать социокультурные особенности BE, AE, CnE, AuE и обучать типу произношения, лексико-грамматическим единицам, фразеологическим оборотам и т.д., которыми владеют

образованные люди, принадлежащие к лингвокультурному обществу носителей BE, AuE, AE, CnE.

В процессе обучения чтению аутентичных англоязычных текстов студенты знакомятся с графическим образом BE, AuE, AE, CnE, что представляется необходимым, так как слова, имеющие одинаковый графический образ в BE, AuE, AE, CnE, могут звучать по-разному в зависимости от фонетических особенностей того или иного национального варианта английского языка, и только по лексико-грамматическим особенностям, присущим BE, AuE, AE, CnE, можно определить, на каком национальном варианте английского языка создан текст, предназначенный для чтения.

Известно, что чтение связано с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками, т.е. данный вид речевой деятельности соотносится с декодированием кем-то созданного текста. Чтение про себя аутентичных текстов на материале BE, AE, CnE, AuE предполагает формирование в мышлении графического образа BE, AuE, AE, CnE, что связано с восприятием лексических особенностей (написание слов) и грамматических особенностей (порядок слов), маркирующих национальные варианты английского языка. Чтение вслух предполагает, помимо обращения к лексико-грамматическим особенностям BE, AuE, AE, CnE, обращение к фонетическим особенностям вариантов языка. При этом чтение вслух способствует укреплению ассоциации между буквами и звуками, развивает умения синтагматического членения предложения, способствующего восприятию целостного речевого высказывания, и, в основном, предполагает обращение к особенностям фонетико-фонологического уровня RP, AuE, GA и CnE. Вместе с тем процесс чтения также преследует, по существующему мнению, воспитательную, образовательную и развивающую цели.

Обучение письму основано на обучении элементам кодирования своего высказывания в системе графических знаков. Согласно тому, что в письме не выражен фонетико-фонологический уровень национальных вариантов английского языка, внимание уделяется обучению лексико-грамматическим особенностям, характерным для BE, AuE, AE, CnE. Обращение к обучению письменной речи обусловлено тем, что письмо способствует более прочному усвоению магистрантами лексико-грамматических особенностей BE, AuE, AE, CnE. При этом владение письмом характеризует степень сформированности представлений, знаний и умений владения орфографическими особенностями национальных вариантов английского языка. Создание письменного текста характеризует степень сформированности в мышлении графического образа особенностей BE, AuE, AE, CnE. Становится очевидным, что в процессе овладения основными видами иноязычной речевой деятельности предполагается:

- 1) сопоставительный анализ фонетико-фонологических систем национальных вариантов английского языка;
- 2) сопоставление интонационных моделей RP, AuE, GA и CnE;
- 3) овладение интонацией побудительных, повествовательных (утвердительных и отрицательных) и вопросительных предложений RP, AuE, GA и CnE, интонацией сложноподчиненных и сложносочиненных предложений;

4) овладение эмфатической интонацией RP, AuE, GA и CnE, выражающей радость, удивление, огорчение, а также выражающей основные коммуникативные намерения:

Приветствие	Пожелание	Сожаление
Обращение	Вопросы	Просьба
Прощание	Сообщения	Побуждение
Знакомство	Благодарность	Разрешение
Извинение	Согласие	Отказ
Поздравление	Несогласие	и др.

5) сопоставительный анализ словесного ударения, акцентных типов слов в RP, AuE, GA и CnE, а именно:

- места ударения,
- степени ударения определенного слога,
- количества ударений в слове,
- частотности употребления акцентного типа слов;

6) овладение особенностями словесного ударения в RP, AuE, GA и CnE;

7) сопоставительный анализ звукового строя RP, AuE, GA и CnE;

8) овладение звуками AuE, GA и CnE на основе звуков RP;

9) овладение особенностями артикуляции звуков RP, AuE, GA и CnE.

10) овладение графическим обликом слов, относящихся к BE, AuE, AE, CnE;

11) овладение синонимичным значением слов, имеющих разный облик (фонетический, графический) в BE, AuE, AE, CnE, но обладающих одинаковым семантическим значением в BE, AuE, AE, CnE;

12) овладение социокультурными особенностями BE, AuE, AE, CnE;

13) овладение лингвострановедческим материалом;

14) овладение грамматическими особенностями BE, AuE, AE, CnE, отличающими один вариант английского языка от другого.

Таким образом, выбранные средства формирования филологической компетенции позволяют активизировать научно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную работу, формируют культуру мышления, создают условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее представлений, знаний, умений, необходимых для усвоения новых представлений, знаний, умений, формируют культуру общения, обеспечивают логику речи. Рассмотрение произведений зарубежной художественной литературы как средства обучения студентов англоязычной коммуникации во многом способствует формированию системы ценностной ориентации на познание иностранного языка, познание, понимание и принятие иного мировоззрения, менталитета и культуры как образа жизни.

Особенности интерактивного обучения иностранным языкам в вузе

Гордиенко Татьяна Николаевна

Введение интерактивных форм обучения - одно из направлений совершенствования подготовки обучающихся на современном этапе. Широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий для формирования необходимых профессиональных и общекультурных компетенций является одним из требований к организации учебного процесса в высшей школе.

Интерактивные методы обучения – формы обучения, направленные на развитие самостоятельного мышления обучающихся, их способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи. Цель обучения – расширение и углубление знаний и одновременное развитие практических навыков и умения мыслить, размышлять, осмысливать свои действия. *Интерактивный метод* – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения.

Отсюда следует, что интерактивное обучение – прежде всего обучение в сотрудничестве. Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность.

Сегодня для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать огромную базу знаний в аудитории. Использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов. Студенты легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс.

Процесс обучения иностранным языкам, опирающийся на использование интерактивных методов, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы. Преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Цель интерактивного обучения иностранным языкам состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, даёт знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Другими словами, интерактивное обучение иностранным языкам – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами.

Задачами интерактивных форм обучения иностранным языкам являются:

- усиление мотивации к изучению иностранных языков;
- эффективное усвоение нового лексического материала;
- самостоятельный поиск студентами путей и вариантов решения поставленной учебной задачи ;
- формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию на иностранном языке и определять ее достоверность;
- обучение работать в команде;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование у студентов собственного мнения и отношения;
- формирование и развитие профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной фигурой, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Участники учебного процесса обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Особое внимание уделяется методическим принципам интерактивного обучения, которые включают:

- тщательный подбор профессиональных терминов на иностранном языке, учебной, профессиональной лексики, условных понятий;
- всесторонний анализ конкретных практических примеров управленческой и профессиональной деятельности, в котором обучаемые выполняют различные ролевые функции;
- выполнение на каждом занятии одним из обучающихся функции руководителя, который инициирует обсуждение учебной проблемы;
- активное использование технических учебных средств, в том числе слайдов, фильмов, роликов, видеоклипов, интерактивной доски, с помощью которых иллюстрируется учебный материал;

- обучение принятию решений в условиях жесткого регламента и наличия элемента неопределенности информации.

Существует большое разнообразие интерактивных форм обучения иностранным языкам. Наиболее часто применяются следующие формы:

- Деловые и ролевые игры;
- Групповая дискуссия, диспут;
- Кейс-метод;
- Метод проектов;
- Мозговой штурм;
- Портфолио;
- Семинар в диалоговом режиме (семинар - диалог);
- Разбор конкретных ситуаций;
- Метод работы в малых группах (результат работы студенческих исследовательских групп);
- Круглые столы;
- Проведение форумов;
- Компьютерное моделирование и практический анализ результатов;
- Презентации на основе современных мультимедийных средств;

Раскроем подробнее содержание одной из наиболее часто применяемых интерактивных форм обучения на занятиях по иностранному языку в высшей школе - кейс-стади. Другими словами данный метод можно назвать методом ситуационного анализа. Рассмотрим применение данной технологии на примере организации занятия в группе студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление».

В ходе занятия преподаватель решал следующие задачи:

- создание среды образовательного общения
- создание условий для инициативы студентов
- включение в процесс познания всех студентов группы
- организация индивидуальной, парной, групповой работы
- создание условий для самостоятельного поиска путей и вариантов решения поставленной учебной задачи.

Преподаватель постепенно переходил от постановки проблемы к определению позиций участников, далее – к сегментации аудитории (формированию целевых групп) и интерактивному позиционированию (обсуждению и принятию решения) и, наконец, к презентации и экспертизе результатов работы по выбору лучшего кандидата на должность генерального менеджера компании на общей дискуссии.

Перед студентами была поставлена непростая дилемма – им необходимо было выбрать кандидата на должность генерального директора фирмы. Перед обсуждением аудитории было предложено вспомнить информацию о компании, студенты сделали презентационные доклады о

роли руководителя и принимаемых им решений. Особое внимание уделялось особенностям выбора лучшего соискателя.

Разделившись на команды, студенты детально проанализировали резюме, психологическую справку и личные качества каждого из кандидатов. После бурной дискуссии и экспертного заключения был сделан выбор. В заключение студенты высказали мнения по поводу применения образовательной технологии ситуационного анализа. Студентам предлагались следующие вопросы для обсуждения:

- что произвело на вас большее впечатление в ходе занятия?
- что помогало/мешало?
- что удивило?
- как вы оцениваете свои действия?
- если бы у вас была возможность провести кейс-стади еще раз, что бы вы изменили в модели поведения?

Было отмечено, что такой метод помогает не только совершенствовать знания иностранного языка, но и получить навыки работы в команде, выработки и обоснования управленческих решений.

Следует обратить внимание на то, что в ходе подготовки занятия на основе интерактивных форм обучения перед преподавателем стоял вопрос не только в выборе наиболее эффективной и подходящей формы обучения для изучения конкретной темы, а открывалась возможность сочетать несколько методов обучения для решения проблемы, что, несомненно, способствовало лучшему осмыслению студентов.

Так, например, групповое обсуждение кандидатур было направлено на достижение лучшего взаимопонимания и нахождения истины. Данный вид взаимодействия способствовал лучшему усвоению нового лексического материала по теме «Коммуникация» на иностранном языке.

Оптимальное количество участников в группах - 5-7 человек. Перед обучающимися ставилась проблема, выделялось определенное время, в течение которого они должны были подготовить аргументированный обдуманый ответ.

Преподаватель устанавливал правила проведения группового обсуждения – задавал определенные рамки обсуждения, вводил алгоритм выработки общего мнения, назначал лидера.

В результате группового обсуждения вырабатывалось групповое решение совместно с преподавателем. Использовалась технология «мозгового штурма». Участники обсуждения кандидатур были разделены на несколько групп:

- генераторы идей, которые высказывали различные предложения, направленные на разрешение проблемы;
- критики, которые пытались найти отрицательное в предложенных кандидатурах;
- аналитики, которые привязывали выработанные предложения к конкретным реальным условиям с учетом критических замечаний.

Таким образом, интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выход из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные

ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность по отношению к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения путей взаимопонимания, поиска истины.

При интерактивном обучении преподаватель выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации; центральное место в его деятельности должен занимать не отдельный студент, а группа взаимодействующих обучающихся, которые стимулируют и активизируют друг друга.

Освоение преподавателем иностранного языка проблемно-поисковых методов – это и есть самый верный путь к организации творческо-исследовательской деятельности обучающихся, а значит, интерактивного обучения, что, в конечном счете, способствует более глубокому усвоению иностранного языка.

Список литературы:

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб, 1999.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [и др.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 2007.
4. Трайнев В.А. Дистанционное обучение и его развитие. – М.: Гардарики, 2005.
5. Ушинский К.Д. О наглядном обучении. Образование и культура // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 12.
6. Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М.: Педагогика, 2007. – 160 с.
7. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 342 с.

Приемы обучения студентов старших курсов высших учебных заведений иноязычной спонтанной речи (на материале английского языка)

Крестина Галина Вячеславовна

Необходимость последовательного овладения языковыми особенностями, нормативными и ненормативными особенностями, речевыми особенностями обуславливает выделение определенных этапов обучения студентов взаимодействию невербальных и вербальных средств общения в спонтанной речи (далее СР) на английском языке:

- первый этап – основное внимание уделяется формированию языковых знаний, навыков и умений, знаний, навыков и умений употребления нормативных особенностей при овладении студентами СР на английском языке. Параллельно

происходит ознакомление с ненормативными особенностями СР на английском языке, особое внимание уделяется овладению невербальными средствами общения;

- второй этап – происходит дальнейшее формирование языковых знаний, навыков и умений, знаний, навыков и умений употребления нормативных особенностей, ознакомление с ненормативными особенностями СР, а также уделяется внимание формированию речевых знаний, навыков и умений СР на английском языке, особое внимание уделяется овладению вербальными средствами общения.
- третий этап – основное внимание уделяется формированию речевых навыков и умений СР на английском языке, происходит дальнейшее формирование языковых знаний, навыков и умений, знаний, навыков и умений употребления нормативных особенностей СР, ознакомление с ненормативными особенностями СР, употребление невербальных и вербальных средств общения на основе их взаимодействия.

Развитие иноязычной коммуникативной способности осуществляется путем развития сопоставительной способности, предполагающей сравнение особенностей озвученной письменной речи с особенностями диалогических текстов СР на английском языке, а также с особенностями СР на русском языке, способности употребления невербальных средств общения, способности употребления вербальных средств общения и способности употребления невербальных и вербальных средств общения на основе их взаимодействия. Формирование компонентов иноязычной коммуникативной способности обеспечивает овладение студентами СР на английском языке.

Первый этап обучения студентов взаимодействию невербальных и вербальных средств общения на английском языке.

На первом этапе должно происходить обучение студентов, в основном, невербальным средствам общения, языковым и нормативным особенностям СР на английском языке, также происходит ознакомление с ненормативными особенностями СР на английском языке. Знания, навыки и умения, которые при этом формируются у студентов в процессе их обучения, представляют сопоставительную способность и способность употребления невербальных средств общения.

Представляется логичным начать обучение с формирования языковых знаний, навыков и умений, что предполагает обращение к особенностям употребления невербальных и вербальных средств общения. Необходимо заметить, что выделение аргіорі языковых знаний, навыков и умений является несколько условным, т.к. в реальной коммуникации язык и речь взаимодействуют и не могут быть отделены друг от друга.

Развитие сопоставительной способности необходимо при обучении взаимодействию невербальных и вербальных средств общения СР на английском языке и происходит на базе сформированных у студентов знаний, навыков и умений реализации озвученной письменной речи, а также системы невербальных средств общения в родном языке. Знания, навыки и умения сопоставительной способности являются базой для развития способности невербального общения. Способность употребления невербальных средств общения предполагает

формирование знаний, навыков и умений использования жестов, мимики, пантомимики, проксемии, знаний, навыков и умений употребления нормативных и социокультурных особенностей СР, что также включает знание особенностей употребления вербальных средств общения. Вместе с тем происходит ознакомление с ненормативными особенностями СР на английском языке.

Рассмотрим развитие сопоставительной способности и способности употребления невербальных средств общения во взаимодействии.

Заметим, что сопоставительная способность предполагает не только сопоставление особенностей употребления невербальных средств общения СР на английском языке и озвученной письменной речи, но и сопоставление особенностей употребления невербальных средств общения на английском и русском языках, предполагается формирование языковых знаний, навыков и умений. Так, нами определена следующая последовательность формирования навыков и умений сопоставительной способности и способности употребления невербальных средств общения:

1) развитие сопоставительной способности:

- формирование знаний, навыков и умений определения сходств и различий между СР и озвученной письменной речью на английском языке, а также сравнение особенностей СР на английском и родном языках;

2) развитие способности употребления невербальных средств общения:

- формирование знаний, навыков и умений использования жестов, мимики, пантомимики, проксемии в СР на английском языке;

На первом этапе обучения студентов СР происходит овладение знаниями, навыками и умениями употребления нормативных и социокультурных особенностей СР, вместе с тем происходит ознакомление с ненормативными особенностями СР.

Необходимость формирования знаний, навыков и умений невербального общения в акте СР вызвана тем, что студенты в течение шести семестров (I, II, III курсы) изучали в основном письменные типы речи в отрыве от их связи со средой, которая представлена невербальными средствами общения, что характерно для СР. В процессе работы по формированию знаний, навыков и умений невербального общения следует уделять внимание особенностям невербальных средств общения, т.е. особенностям употребления жестов, мимики, пантомимики, проксемии в СР на английском языке.

Согласно вышеизложенному, на первом этапе обучения студентов английской СР на основе взаимодействия невербальных и вербальных средств общения характерными являются упражнения на сравнение невербальных средств общения в озвученной письменной речи и в СР на английском и русском языках. При этом формируются знания, навыки и умения употребления невербальных средств общения в акте СР на английском языке.

Приемы, направленные на овладение языковыми знаниями, навыками и умениями, а также на формирование знаний, навыков и умений употребления особенностей невербальных средств общения в акте СР на английском языке могут быть реализованы следующими упражнениями:

- Просмотрите видеозапись диалога. Обратите внимание на употребление участниками ситуации невербальных средств общения (жесты, мимика, пантомимика, проксемика). Что вы можете сказать о социокультурной принадлежности говорящего?

- Did you ring, sir?
- Yes, I did.
- What can I do for you?
- My TV set is out of order.
- What's wrong with it?
- The screen doesn't glow.
- Sorry, this way, please.
- Why, it's o'kay. Just turn this knob.

- Прослушайте диалог, определите, в соответствии с нормами какого типа речи он составлен:

- Where you girls from?
- What?
- Where you girls from? Don't answer if you don't feel like it?
- Seattle, Washington.

Постарайтесь определить, есть ли в нем отклонения от нормативных особенностей СР на английском языке.

- Какой жест в англоязычной культуре соответствует словам и словосочетаниям в рамках нормативных особенностей английской спонтанной речи?

Clearly. Absolutely. Without doubt.

Какой жест выражает уверенность в русскоязычной культуре?

- Какие графические изображения фразового ударения соответствуют озвученной письменной речи и спонтанной речи? Постарайтесь их произнести.

'I've never 'asked her.

I've 'never asked 'her.

- Прослушайте фразу, определите, какой темп характерен для озвученной письменной речи и для спонтанной речи:

Because he is too little to go to school.

Насколько темп данной фразы отличается от темпа схожей фразы в русском языке? Постарайтесь произнести фразу, учитывая особенности озвученной письменной речи и спонтанной речи на английском языке.

- Прослушайте фрагмент текста, обратите внимание на тембр. Что вы можете сказать о социокультурной принадлежности говорящего?

If you don't like it give it back to me, then.

Сравните тембр звучания с нормативными особенностями СР.

Итак, развитие сопоставительной способности предполагает сравнение особенностей употребления невербальных средств общения озвученной письменной речи и СР на английском

языке, а также особенностей функционирования невербальных средств общения СР на английском и русском языках. Формирование знаний, навыков и умений употребления нормативных особенностей СР происходит на всех этапах обучения, также обучающихся знакомят с ненормативными особенностями английской СР. Развитие способности употребления невербальных средств общения предусматривает формирование знаний, навыков и умений употребления невербальных средств общения. Одновременно происходит овладение социокультурными особенностями СР на английском языке.

Так, упражнениями на формирование языковых знаний, навыков и умений могут быть следующие:

- В соответствии с британской культурой выразите пантомимой позитивное отношение к своему собеседнику, подчеркните положительные эмоции. Являются ли эти жесты омонимами или синонимами по отношению к жестам русской культуры? Каковы нормативные особенности их употребления.

- Опираясь на предложенный рисунок, проанализируйте невербальные средства общения коммуникантов. Постарайтесь определить, представителями какой культуры (британской, русской) они являются. Соответствуют ли невербальные средства общения нормативным особенностям английской спонтанной речи?

- Какой жест в англоязычной культуре соответствует следующим словам и словосочетаниям в рамках нормы английской спонтанной речи.... Какой жест выражает уверенность в русскоязычной культуре?

- Какой жест в англоязычной культуре соответствует фразе ... в рамках нормы английской спонтанной речи?

- Посмотрите на картинку и обратите внимание на участников коммуникативного акта ..., определите, что обозначает зафиксированная на рисунке кинема? Какую культуру она символизирует (британскую, русскую)?

- Представителей какой культуры (британской, русской) характеризует данный жест...?

- Сравните следующие жесты-эмблемы... в русском и английском языках.

- Посмотрите на картинку..., определите жесты-аффективы и жесты-адапторы.

- При помощи какой кинемы вы продемонстрируете своему собеседнику необходимость хранить молчание? Представителей какой культуры (британской, русской) она характеризует?

- Используя соответствующие кинемы (жесты-регуляторы, жесты-иллюстраторы и т.п.),

а) подтвердите истинность суждения, высказанного вашим собеседником;

б) выразите понимание того, что говорит коммуникативный партнер, и вашу готовность продолжать общение;

в) покажите коммуникативному партнеру направление движения к интересующему его объекту. Представителей какой культуры этот жест характеризует в большей степени?

г) проявите заинтересованность в факте предстоящей коммуникации с собеседником при условии, что процесс общения не станет объектом внимания окружающих вас людей. Какие жесты могут использоваться в аналогичных ситуациях в русской культуре? Сравните их с

жестами британской культуры и определите особенности употребления невербальных средств общения.

- Исходя из невербальных средств общения изображенных на фото коммуникантов в момент приветствия при встрече определите, к какой культурной общности принадлежат коммуниканты.

- Определите, какие невербальные средства общения кодируют состояние непонимания со стороны слушающего в британской культуре.

- Проследите за невербальными средствами общения, кодирующими состояние несогласия, сомнения коммуникантов, определите, к какой культуре (британской, русской) они принадлежат.

- Исходя из кинетических средств общения, кодирующих поведение участников коммуникативного акта и дистанцию между ними, определите степень взаимоотношения коммуникантов согласно нормативным особенностям британского этикета.

- Посмотрите на картинку..., определите, что обозначает данная кинема. Какую культуру она символизирует?

- Представителей какой культуры характеризует данный жест...?

- Определите, какие эмоции выражает данная кинема...

- Сравните следующие жесты-эмблемы... в русском и английском языках.

- Определите жесты-иллюстраторы в спонтанной речи, воспроизведите их.

- Сравните жесты-регуляторы в следующих фразах..., повторите их.

- Посмотрите на картинку..., определите жесты-аффективы и жесты-адапторы.

- При помощи какой кинемы вы продемонстрируете своему собеседнику необходимость хранить молчание? Представителей какой культуры она характеризует?

- Воспроизведите указанные кинемы... при помощи пантомимы.

- Исходя из невербальных средств общения изображенных на фото коммуникантов в момент приветствия при встрече, определите, к какой культурной общности принадлежат коммуниканты.

- Проследите за использованием невербальных средств общения коммуникантов в момент акцентированного счета. Представителей какой культуры характеризуют данные невербальные средства общения?

- С помощью мимического жеста выразите состояние непонимания или недоверия коммуникантов, принадлежащих к британской культуре.

- Используя кинетические средства общения во время коммуникативного акта, проиллюстрируйте отношения, характерные для неформальных контактов между друзьями; отношения, характерные для знакомых и незнакомых людей во время деловой беседы. Какая зависимость прослеживается между дистанцией, разделяющей участников общения, и степенью их взаимоотношений в этикете англоязычного общества?

- Определите, какой из предложенных мелодических контуров... принадлежит озвученной письменной речи, какой – спонтанной речи. Произнесите фразы.

- Какие из следующих графических изображений фразового ударения ... соответствуют озвученной письменной речи и спонтанной речи?

- Определите, какой из предложенных ритмических рисунков... соответствует озвученной письменной речи, спонтанной речи.

- Прослушайте фразу..., определите, какой темп характерен для озвученной письменной речи, для спонтанной речи. Произнесите фразу.

- Определите в следующих фразах... разговорный вариант английского языка и прокомментируйте остальные фразы.

- Трансформируйте следующую фразу ... в соответствии с нормами спонтанной речи. Произнесите фразу.

- Прослушайте следующий диалог..., определите, в соответствии с нормами какого типа речи он составлен?

- Какая из предлагаемых фраз соответствует нормативным особенностям английской спонтанной речи? Почему? Как бы вы интерпретировали каждую из них с точки зрения ситуации, уровня официальности, общего смысла высказывания?

- Из предложенных ритмических рисунков фразы выберите ритмический рисунок, соответствующий нормативным особенностям спонтанной речи. Какие ритмические рисунки являются отклонениями от нормы английской спонтанной речи?

- Прослушайте фрагменты диалогов, обращая внимание на паузы. Какие диалоги с точки зрения заполненности пауз соответствуют нормативным особенностям английской спонтанной речи, какие являются отклонениями от нормативных особенностей английской СР?

- Проследите за поведением коммуникантов во время коммуникативного акта. Какие жесты соответствуют нормативным особенностям спонтанной речи на английском языке? Какие жесты являются отклонением от нормативных особенностей СР?

- Прослушайте фрагмент текста, обратите внимание на громкость. Какой уровень громкости соответствует английской спонтанной речи, озвученной письменной речи на английском языке? Как в данном случае выражены социокультурные особенности нации?

- Прослушайте фрагмент текста..., обращая внимание на тембр. Что вы можете сказать о социокультурной принадлежности говорящего?

- Прослушайте фрагмент текста..., обратите внимание на паузы. Сравните фрагмент с озвученной письменной речью.

- Разметьте интонацию (pitch direction) следующих фраз.... Какая из них требует ответа, почему?

Итак, первый этап обучения студентов направлен на формирование языковых знаний, навыков и умений, знаний, навыков и умений употребления нормативных и социокультурных особенностей СР, а также на ознакомление с ненормативными особенностями СР. Упражнения нацелены на развитие сопоставительной способности и способности употребления невербальных средств общения, что способствует развитию иноязычной коммуникативной способности. На первом этапе обучения взаимодействию невербальных и вербальных средств общения на английском языке основное внимание уделяется овладению невербальными средствами общения. Вместе с тем сопоставительная способность и способность употребления невербальных средств

общения являются основой для развития способности употребления вербальных средств общения.

Второй этап обучения студентов английской спонтанной речи

На втором этапе происходит дальнейшее формирование языковых знаний, навыков и умений употребления нормативных особенностей СР, ознакомление с ненормативными особенностями СР. Также продолжается развитие сопоставительной способности и способности употребления невербальных средств общения. На втором этапе обучения, помимо языковых, формируются речевые знания, навыки и умения, что влечет за собой развитие способности употребления вербальных средств общения и является главной целью второго этапа обучения студентов СР на английском языке. Развитие способности употребления вербальных средств общения является очередным шагом к развитию иноязычной коммуникативной способности.

Языковые знания включают знания особенностей фонетического, лексического, грамматического уровней языка и уровня диалогического текста. Формирование языковых навыков и умений направлено на овладение фонетическим, лексическим, грамматическим оформлением СР. Придерживаясь последовательности в обучении СР на английском языке «от языка - к речи», необходимо ввести упражнения речевого характера с целью формирования фонетических, лексических, грамматических навыков и умений английской СР. Формирование языковых и речевых знаний, навыков и умений осуществляется в соответствии со знаниями, навыками и умениями употребления нормативных особенностей английской СР. Вместе с тем уместны упражнения, направленные на ознакомление с ненормативными особенностями СР на английском языке. Также происходит овладение социокультурными особенностями СР.

Несмотря на то, что на втором этапе основное внимание уделяется употреблению вербальных средств общения, также введены упражнения на тренировку невербальных средств общения, что подтверждается тезисом о взаимодействии невербальных и вербальных средств общения на английском языке.

Языковые и речевые знания, навыки и умения направлены в основном на формирование способности употребления вербальных средств общения, а также на дальнейшее формирование сопоставительной способности и способности употребления невербальных средств общения. Все названные способности направлены на развитие иноязычной коммуникативной способности.

Приемы на формирование языковых и речевых знаний, навыков и умений:

- Произнесите слова во фразе, обращая внимание на элизию фонемы [ð] в безударном положении в сравнении с озвученной письменной речью:

I think that was

СР

озвученная письменная речь

/ʌ'θɪŋkdtwɪz/

[aɪ'θɪŋkɔdtwɪz]

- Произнесите слова, обращая внимание на фонетику слова в СР и в озвученной письменной речи:

cared for

СР

озвученная письменная речь

/ˈke:dfd/

[ˈkeddfd]

I can't believe

CP

озвученная письменная речь

/ʌˈkʌn?bɪˈlɪv/

[aɪˈkʌntbɪˈlɪv]

- Какой из приведенных образцов соответствует озвученной письменной речи и спонтанной речи?

Do you like it?

Like it here?

Сравните с русским языком. Произнесите фразы.

- Какие лексико-грамматические компрессивы употреблены в следующих фразах?

Предложите развернутый вариант фраз. Произнесите фразы.

The price of gas is terrible, isn't it?

I'd love to come.

That's why I've come out.

Where're the women?

- Вам нужен билет на самолет до Москвы. Возьмите нижеследующий текст диалога за основу. Прослушайте диалог, обращая внимание на особенности употребления невербальных и вербальных средств общения. Разыграйте диалог в парах.

- I'd like a ticket to Moscow, please.

- When do you want to fly?

- Today.

- I'm afraid that's impossible.

- But I need a ticket badly. Can't you help me?

- I'll try to do my best.

Упражнения, направленные на формирование языковых и речевых знаний, навыков и умений, могут быть следующими:

- Прослушайте фразу... на английском языке, обратите внимание на артикуляцию звуков, определите, какой темп характерен для озвученной письменной речи, для спонтанной речи.

- Произнесите слова ..., обратите внимание на элизию согласных/гласных фонем и работу органов речи. Какой из затранскрибированных вариантов соотносится с нормативными особенностями английской спонтанной речи? Приведите примеры редукции гласных в русском языке.

- Произнесите слова/словосочетания Обратите внимание на ассимиляцию звуков ..., сравните произношение с озвученной письменной речью на английском языке. Наблюдается ли разница в артикуляции звуков?

- Прослушайте слова и словосочетания ..., определите, какому типу речи на английском языке они соответствуют. Есть ли отклонения от нормативных особенностей английской спонтанной речи при их произнесении?

- Какой из затранскрибированных вариантов предложения ... соотносится с нормативными особенностями английской спонтанной речи?
- Определите, какой из предложенных мелодических контуров... принадлежит озвученной письменной речи на английском языке, какой – спонтанной речи на английском и русском языках. Сравните их.
- Какие из следующих графических изображений фразового ударения ... соответствуют озвученной письменной речи на английском языке, спонтанной речи на английском и русском языках? Сравните их.
- Определите, какой из предложенных ритмических рисунков... соответствует озвученной письменной речи на английском языке, спонтанной речи на английском и русском языках.
- Прослушайте фразы на английском языке и определите:
 - а) лексику эмоционально-экспрессивной окрашенности;
 - б) коллоквиализмы;
 - в) неологизмы;
 - г) фразеологизмы;
 - д) лексику, способствующую поддержанию разговорной тональности;
 - е) идиомы.
 Переведите фразы, используя соответствующую лексику русского языка.
- Сравните употребление лексики озвученной письменной речи с лексикой спонтанной речи на примере следующих фраз.... Какими жестами в соответствии с нормативными особенностями английской спонтанной речи они могли бы сопровождаться?
- Какие индикаторы «разговорной тональности» прослеживаются во фразах...? Воспроизведите их в соответствии с нормативными особенностями английской спонтанной речи.
- Прокомментируйте с точки зрения использования вербальных средств общения следующие фразы Произнесите их. Какими невербальными средствами общения могли бы сопровождаться аналогичные фразы в русской культуре?
- Идентифицируйте структуры ... спонтанной речи на английском и русском языках. Сравните с озвученной письменной речью (с местоположением предлога в русском языке). Произнесите фразы.
- Попробуйте расположить перечисленные ниже «формулы вежливости» на английском языке по степени интенсивности от нейтральной до максимальной. Обоснуйте свое решение. Какие формулы вежливости на русском языке вы бы употребили?
- Проследите за поведением коммуникантов во время коммуникативного акта. Какие жесты соответствуют нормативным особенностям спонтанной речи на английском языке? Какие жесты являются отклонением от нормативных особенностей спонтанной речи?
- Опираясь на предложенный рисунок (слайд, фото, пантомиму) во время коммуникативного акта, определите, какое состояние говорящего реализуется данной кинемой. Какие вербальные средства могли бы сопровождать данную кинему?

- По графическому изображению кинемы определите, какое состояние говорящего она реализует, какие вербальные средства могли бы сопровождать данную кинему в соответствии с социокультурными особенностями русского и английского языков?

- Опираясь на предложенный рисунок, определите, какие невербальные средства общения кодируются кинемой «eyebrows up» в британской культуре. Какими вербальными средствами общения может сопровождаться данный жест?

- Произнесите слова..., обращая внимание на фонетику слова в СР и в озвученной письменной речи:

- Произнесите слова..., обращая внимание на элизию фонемы [...]. Соотнесите транскрипцию слов с актом спонтанной речи.

- Произнесите слова...

Обратите внимание на элизию фонемы [...] в безударном положении, когда следующий слог начинается с согласного звука.

- Произнесите слова ..., обратите внимание на элизию гласных фонем в слове Соотнесите транскрипцию слов с нормативными особенностями спонтанной речи.

- Произнесите слова ..., обращая внимание на редукцию согласных фонем в безударной позиции. Соотнесите транскрипцию слов с нормативными особенностями спонтанной речи.

- Произнесите слова ..., обратите внимание на слабую позицию согласного в потоке спонтанной речи.

- Заполните пропуски в транскрипции слов ... в соответствии с нормативными особенностями озвученной письменной речи и спонтанной речи на английском языке.

- В транскрипции слов ... найдите звуки, не характерные для озвученной письменной речи.

- Затранскрибируйте фразы в соответствии с нормативными особенностями озвученной письменной речи и спонтанной речи.

- Произнесите следующие слова..., обратите внимание на потерю согласного на стыке слов.

- Произнесите следующие слова..., обратите внимание на потерю конечного [...] и его замену долгим гласным.

- Произнесите следующие слова ... в соответствии с нормативными особенностями спонтанной речи на английском языке, обратите внимание на качество дифтонгов в безударной позиции.

- Прослушайте слова и словосочетания ..., определите, какому типу речи они соответствуют. Есть ли отклонения от нормативных особенностей СР при их произнесении?

- Произнесите слова ... в соответствии с транскрипцией, определите, к какому типу речи они принадлежат.

- Из приведенных слов... выберите лексические единицы, способствующие поддержанию разговорной тональности.

- Из предложенных слов и словосочетаний ... произнесите сначала те, которые принадлежат к озвученной письменной речи, а затем – к нормативным особенностям спонтанной речи.

- Выпишите из стилизованных разговорных диалогов современной английской художественной литературы двадцать слов и выражений разговорной окрашенности и прокомментируйте их.

- Сравните употребление лексики озвученной письменной речи с лексикой спонтанной речи на примере следующих фраз...

Какими жестами в соответствии с нормативными особенностями английской спонтанной речи они могли бы сопровождаться?

- Определите, при помощи какой лексики в данной фразе ... выражена установка на официальность.

- Измените следующие фразы ... с установкой на официальность.

- Измените следующие фразы ... с установкой на разговорность.

- Вам представлен ряд коллоквиализмов..., составьте фразы, используя данные коллоквиализмы.

- Заполните пропуски во фразах ... лексикой, характерной для английской спонтанной речи.

- Интерпретируйте следующие фразы ... озвученной письменной речи, используя идиомы.

- В следующих фразах ... определите слова-связки, характерные для английской спонтанной речи.

- Прослушайте следующие фразы ..., определите наличие лексики, которую можно понять только в контексте.

- Прослушайте фразы ..., закончите их, используя лексику «размытой» семантики.

- Употребите в следующих фразах... интенсификаторы лексического значения.

- Произнесите фразы..., обратите внимание на неологизмы и окказионализмы.

- Прокомментируйте следующие фразы

- Прокомментируйте использование кинесического акта в следующей фразе ... с использованием семантически «размытой» лексики.

- Покажите, что интонация является основным средством нейтрализации двусмысленности высказывания в следующих фразах... Произнесите фразы.

- Произнесите фразы ..., выделяя коммуникативный центр высказывания.

- Произнесите следующие фразы ... в режиме ритмических структур, характерных для озвученной письменной речи и для английской спонтанной речи. Составьте аналогичные фразы.

- Произнесите следующие фразы ... в режиме спонтанной речи. Как в данном случае детерминируется несбалансированность темпа?

- Используя контекстные ремарки. Произнесите следующие фразы... с необходимым уровнем громкости.

- Изменив тембр голоса, произнесите фразу:

а) с оттенком иронии;

б) с оттенком недовольства;

в) с коннотациями раздражения, неодобрения.

Используя соответствующие кинемы,

а) выразите пантомимой позитивные отношения к своему коммуникативному партнеру, подчеркните положительные эмоции. Какими вербальными средствами могла бы сопровождаться данная ситуация в англоязычной/русскоязычной культуре?

в) выразите положительные эмоции и позитивные отношения к своему коммуникативному партнеру. Какие вербальные средства могли бы сопровождать данную кинему в англоязычной культуре, в русскоязычной культуре?

- Произнесите следующие фразы ... в режиме ритмических структур, характерных для английской спонтанной речи и для озвученной письменной речи. Сравните ритм данных фраз с ритмом русской СР.

- Какими фразами могли бы сопровождаться кинемы «palms up» и «palms down» в англоязычной и русской культурах?

- Прокомментируйте с точки зрения использования вербальных средств общения следующие фразы Произнесите их. Какими невербальными средствами общения они могли бы сопровождаться?

- Какой из приведенных образцов фраз ...соответствует озвученной письменной речи на английском языке? Сравните данные фразы с фразами на русском языке. Произнесите фразы.

- Какие лексико-грамматические компрессивы употреблены в следующих фразах ...? Предложите развернутый вариант фраз. Произнесите фразы.

- Придумайте несколько ничего не значащих фраз, которыми вы могли бы обменяться с коллегой (со старшим по положению, с незнакомым человеком вашего возраста, старше вас, со старым другом/подругой) в студенческом кафе, за чашкой чая), чтобы поддержать с ним мимолетный контакт.

- Произнесите следующие фразы..., проявляется ли в них тенденция к разговорности? В чем?

- Установите с точки зрения синтаксиса степень разговорности следующего фрагмента текста....

- Произнесите следующие предложения..., заполнив пропуски клишированными фразами.

- Произнесите предложения..., при помощи фразового ударения определите коммуникативный центр высказывания.

- Используя фразовое ударение, проиллюстрируйте разницу между обращением и приложением в следующих предложениях...

- Задайте коллеге (знакомому/незнакомому) вопрос, пытаясь возможно более подробно выяснить что-либо, действительно интересующее вас. Если необходимо, задайте уточняющие вопросы, переспросите, возразите ему, поблагодарите за информацию.

- Перефразируйте следующие высказывания ..., придав им разговорную форму, обоснуйте свое решение.

- Попытайтесь расположить перечисленные ниже «формулы вежливости» по степени интенсивности от нейтральной до максимальной. Обоснуйте свое решение.

- Посмотрите видеофрагмент следующего диалога... на английском языке. Обратите внимание на невербальные средства общения коммуникантов и определите соответствие невербальных средств общения нормам британского этикета. Прослеживаются ли в нем ненормативные особенности английской спонтанной речи? Составьте импровизированный диалог на заданную тему.

- Какие из видеофрагментов диалогов на английском языке содержат средства невербального общения, не являющиеся нормативными для данной коммуникативной ситуации. Разыграйте аналогичную ситуацию в парах.

- Какие специальные и общие вопросы вы могли бы предложить для завязывания беседы на английском языке со своим приятелем, обратившимся к вам с восторженной фразой? Разыграйте ситуацию в парах.

- Используя фразовое ударение, проиллюстрируйте разницу между обращением и приложением в следующих предложениях... на английском и русском языках. Работайте в парах.

- Проиллюстрируйте мимическим жестом ваше положительное отношение к предмету разговора с позиции англичанина, обращая внимание на социокультурные особенности употребления жеста. Какими вербальными средствами общения могла бы сопровождаться данная кинема? Разыграйте ситуацию в парах.

- Задайте коллеге (знакомому/незнакомому) вопрос на английском языке, пытаясь возможно более подробно выяснить что-либо, действительно интересующее вас. Если необходимо, задайте уточняющие вопросы, переспросите, возразите ему, поблагодарите за информацию. Работайте в парах.

Итак, на втором этапе происходит дальнейшее формирование языковых знаний, навыков и умений, а также знаний, навыков и умений употребления нормативных и социокультурных особенностей СР, ознакомление с ненормативными особенностями СР на английском языке. Продолжается развитие сопоставительной способности и способности употребления невербальных средств общения. На втором этапе обучения, помимо языковых знаний, навыков и умений, основное внимание уделяется формированию речевых знаний, навыков и умений, что влечет за собой развитие способности употребления вербальных средств общения. Второй этап обучения предполагает взаимодействие невербальных и вербальных средств общения в процессе обучения СР на английском языке. Развитие сопоставительной способности, способности употребления невербальных средств общения, способности употребления вербальных средств общения направлено на развитие иноязычной коммуникативной способности.

Третий этап обучения студентов
спонтанной речи на английском языке

На третьем этапе происходит дальнейшее формирование языковых знаний, навыков и умений, знаний, навыков и умений употребления нормативных и социокультурных особенностей СР, ознакомление с ненормативными особенностями английской СР, а также формирование речевых знаний, навыков и умений. Следует сказать, что на третьем этапе обучения особое внимание уделяется формированию речевых знаний, навыков и умений. При этом должна быть

развита способность употребления невербальных и вербальных средств общения на основе их взаимодействия.

Так, третий этап ориентирован на развитие способности употребления невербальных и вербальных средств общения на основе их взаимодействия, что предполагает дальнейшее обращение к знаниям, навыкам и умениям употребления нормативных особенностей английской СР, к ненормативным особенностям СР, а также к ее социокультурным особенностям. На данном этапе формируются речевые знания, навыки и умения.

Происходит дальнейшее развитие сопоставительной способности, способности употребления невербальных средств общения, способности употребления вербальных средств общения. Все названные способности предопределяют развитие способности употребления невербальных и вербальных средств общения на основе их взаимодействия, что является заключительным шагом к развитию иноязычной коммуникативной способности.

Приемами, направленными на формирование речевых знаний, навыков и умений могут быть следующие:

- Вы спешите в аэропорт и нанимаете такси. Просмотрите видеозапись текста диалога, обратите внимание на употребление участниками коммуникативного акта невербальных и вербальных средств общения. Разыграйте аналогичную ситуацию в парах.

- Taxi! Hey, taxi! Are you free?

- Yes, sir, where to?

- To the airport, please! Drive as fast as you can, I am short of time.

- Traffic is heavy here.

- No wonder, It's a rush hour. Let's turn into that street. Look at the traffic lights! The light is green now.

- Mind your own business, please. Who is the driver here? You have your job, I have mine.

- Oh, here is the police man! Bad luck!

- Don't worry! I'll see to it.

- Your driver's license!

- Here you are!

- You are fined for speeding!

Упражнения на формирование речевых знаний, навыков и умений:

- Произнесите следующие фразы... в соответствии с нормативными особенностями спонтанной речи на английском языке, проиллюстрируйте их необходимыми жестами.

- Сопоставьте диалогические тексты в соответствии с нормами озвученной письменной речи и спонтанной речи на английском языке и определите их различия, включая жанр текста, способ структурирования информации, особенности лексики, синтаксиса, невербальных средств общения. Составьте аналогичный диалог.

- Установите степень разговорности следующего диалогического текста..., проследите за особенностями взаимодействия невербальных и вербальных средств общения на английском языке. Разыграйте ситуацию в парах.

- Прочтите фрагмент диалогического текста..., идентифицируйте социокультурные особенности спонтанной речи, прокомментируйте speech strategies коммуникантов (жесты, мимика, пантомимика, проксемика) в соответствии с нормами английской и русской спонтанной речи. Составьте аналогичный диалог на английском языке.

- Какие индикаторы «разговорной тональности» (в произношении, лексике, грамматике) прослеживаются в предлагаемых фрагментах диалогических текстов на английском и русском языках? Разыграйте в парах фрагменты диалогов на английском языке.

- Проанализируйте предлагаемые тексты диалогов на английском и русском языках. Попытайтесь идентифицировать разговорность на основных уровнях языка (фонетическом, лексическом, грамматическом и уровне текста), установите тип общения, особенности ситуации и употребления невербальных и вербальных средств общения коммуникантами. Где, по-вашему, могла происходить подобная беседа? Ваши впечатления о ее участниках (социокультурная принадлежность). Составьте импровизированные диалоги на английском языке.

- Сопоставьте два следующих диалогических текста на английском и русском языках по темам Определите их сходства и различия, включая невербальные и вербальные средства общения. Составьте аналогичные диалоги на английском языке.

- Прослушайте диалогический текст, обратите внимание на слова и выражения (фразы) разговорной окрашенности и прокомментируйте их. Воспроизведите текст диалога, учитывая социокультурные особенности британского народа. Работайте в парах.

- Прослушайте диалогический текст..., обратите внимание на средства стяжения высказываний, а также на нормативные и ненормативные особенности английской спонтанной речи. Воспроизведите полный вариант диалогического текста в соответствии с нормативными особенностями английской спонтанной речи с учетом взаимодействия невербальных и вербальных средств общения. Работайте в парах.

- Проанализируйте предлагаемые тексты диалогов на английском и русском языках. Обратите внимание на употребление нормативных и ненормативных особенностей спонтанной речи. Постарайтесь идентифицировать разговорность на лексико-семантическом и грамматическом уровнях, установите тип общения, особенности ситуации и употребления невербальных и вербальных средств общения коммуникантов. Где, по-вашему, могла проходить беседа? Ваши впечатления о ее участниках? Определите социокультурную принадлежность участников коммуникативного акта. Составьте импровизированный диалог.

- Прослушайте диалогический текст, обратите внимание на слова и выражения (фразы) разговорной окрашенности, а также на невербальные средства общения, прокомментируйте их. Воспроизведите текст диалога, учитывая социокультурные особенности британского народа. Разыграйте ситуацию в парах.

- Проанализируйте тексты диалогов на английском языке. Постарайтесь идентифицировать разговорность на лексико-семантическом и грамматическом уровне, установите тип общения, особенности ситуации и вербальных средств общения коммуникантов. Где, по-вашему, могла проходить беседа? Ваши впечатления о ее участниках? Определите социокультурную принадлежность участников коммуникативного акта. Составьте аналогичные диалоги на английском языке.

- Прослушайте диалогический текст, обратите внимание на слова и выражения (фразы) разговорной окрашенности и прокомментируйте их. Составьте диалог, учитывая социокультурные особенности британского народа.

- Произнесите следующие фразы... в соответствии с нормативными особенностями спонтанной речи на английском языке. Употребите фразы в диалогах.

- В соответствии с мелодикой идентификации спонтанной речи на английском языке, описания ее структурных особенностей и т.п. определите conversational strategies, используемые коммуникантами. Какие еще особенности реализуются в тексте диалога? Составьте импровизированный диалог по аналогии.

- Какие индикаторы «разговорной тональности» (в произношении, лексике, грамматике) прослеживаются в предлагаемом фрагменте диалогического текста? Составьте диалоги, содержащие индикаторы разговорной тональности.

- Проанализируйте предлагаемый текст диалога. Попытайтесь идентифицировать разговорность на основных уровнях языка (фонетическом, лексическом, грамматическом), установите тип общения, особенности ситуации и употребления вербальных и невербальных средств общения коммуникантами. Где, по-вашему, могла происходить подобная беседа? Ваши впечатления о ее участниках (социокультурная принадлежность)? Разыграйте ситуацию в парах.

- Сопоставьте два следующих диалогических текста по теме Определите их различия, включая вербальные и невербальные средства общения. Разыграйте аналогичную ситуацию в парах.

Итак, для третьего этапа обучения студентов английской СР характерно формирование речевых знаний, навыков и умений и развитие способности употребления невербальных и вербальных средств общения на основе их взаимодействия. Вместе с тем формируются знания, навыки и умения употребления нормативных и социокультурных особенностей СР, продолжается развитие сопоставительной способности, способности употребления невербальных средств общения, способности употребления вербальных средств общения, что предполагает дальнейшее формирование языковых знаний, навыков и умений, знаний, навыков и умений употребления нормативных особенностей английской СР. На третьем этапе обращается внимание на социокультурные особенности английской СР.

**1 Стратегическая компетенция в системе коммуникативной компетенции
в овладении иностранным языком**

1.1 Впервые понятие «коммуникативные стратегии» появилось в начале 70-х гг. вследствие того, что исследователи признали несоответствие между лингвистическими ресурсами, имеющимися в наличии у изучающего язык, и его коммуникативными интенциями. Главной функцией коммуникативных стратегий (КС) считается преодоление трудностей или «разрывов» в коммуникации. Действительно, обзор любого спонтанного устного дискурса, изучающего язык, демонстрирует важность КС: говорящий (кроме самых подготовленных учащихся) затрачивает массу времени и усилий, чтобы ликвидировать недостатки в процессе говорения на иностранном языке. В целом, изучение стратегичности языкового использования является важным направлением исследований в течение последних трех десятилетий.

Стоит также отметить, что наибольший интерес к данной проблеме возник в начале 80-х гг., когда М. Каналь и М. Свейн (1980, 1983) включили КС как составляющие *стратегической компетенции* в модель коммуникативной компетенции.

В современной методике преподавания английского языка принято противопоставлять традиционные методы преподавания, называемые аудиолингвистическими, в которых язык рассматривается как совокупность форм «грамматических, фонологических, лексических», коммуникативному подходу в обучении, в соответствии с которым язык рассматривается как функциональная система, состоящая из различных форм, отличающихся друг от друга по уровню сложности.

В представлении Р. Ладо язык есть «сложная коммуникативная система, дифференцированная по уровням сложности, которые переплетаются друг с другом и содержат выбор и организацию значений, звуков и более крупных по форме единств» [20, с. 15]. «Способность использовать язык в коммуникативных целях» по определению Д. Бааке (1973) является коммуникативной компетенцией. Он рассматривает данное понятие как: «интенсивный и творческий обмен информацией с использованием системы открытой коммуникации, заключающейся в возможности языкового обмена, как набор навыков для символически передаваемой интеракции» [21, с. 225]. Основная задача коммуникативной компетенции состоит в том, чтобы понимать собеседника при любом уровне обмена информацией. Вообще же этот термин был введен Д. Хаймсом как социолингвистическое понятие и является продолжением и развитием теории социолингвистики Хомского (1965), впервые выделившего в отдельные понятия лингвистическую компетенцию /*linguistic competence*/ и лингвистическое действие /*linguistic performance*/. Считается, что компетенцию в языке можно оценить только через её реализацию в действии [21, с. 225]. Заслуга социолингвистического подхода в изучении языка состоит в том, что его сторонники обратили серьезное внимание на минимизацию

иррелевантных условий: отвлечение внимания, забывание, снижение интереса, ошибки в произношении и применении грамматических форм. Они считали главным не совершенное, а «достаточное» знание языка, при котором человек способен самостоятельно понять и воспроизвести в любой форме лингвистические конструкции, а в случае непонимания скорректировать собеседника, чтобы тот перешел в ту область компетенции, которую человек способен понять.

Таким образом, можно утверждать, что коммуникативная компетенция является в идеале наиболее полным выражением прямой и обратной связи между субъектами лингвистического обмена. Коммуникативный подход позволил рассматривать антропологический фактор не как пассивную категорию, а как активную составляющую информационного обмена. Учитывались психологические, эмоциональные, этнические и интеллектуальные возможности каждого конкретного человека в различных ситуациях.

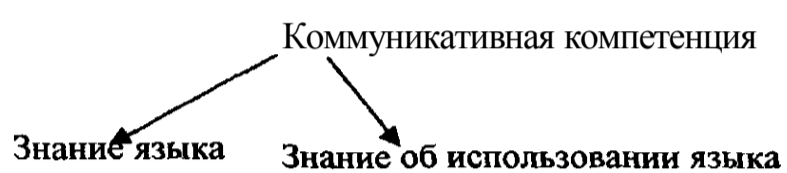
Хомский пишет: «Лингвистическая теория, прежде всего, рассматривает идеального говорящего/слушающего в пределах однородного языкового сообщества, члены которого прекрасно знают язык и не подвержены влиянию таких грамматически иррелевантных условий как ограничения памяти, отвлечения, смещения внимания и интереса, а также ошибки (случайные или типичные) в применении их знаний языка в реальном действии» [21, с. 225]. Данное знание, понимаемое Хомским как овладение абстрактной системой правил, обладающая которыми человек способен понимать и строить высказывания, представляет собой его *лингвистическую компетенцию*. Лингвистическое действие /*linguistic performance*/ рассматривается, в свою очередь, как реальное использование языка, находящееся под влиянием того, что Хомский называет «грамматически иррелевантными условиями»; оно отождествляется с критериями приемлемости, а не грамматическими критериями. Хабермас (1970) критикует концепцию Хомского за то, что она рассматривает компетенцию как монологическую способность [27, с. 10–11]. Он считает, что подобная концепция является неадекватной базой для развития общей семантики, потому что она не в состоянии принять во внимание необходимые параметры коммуникации (в высоко идеализированном смысле). Универсальные значения, которые встречаются во всех естественных языках, не предшествуют автоматически всему опыту и необязательно берут свое начало в когнитивной способности человека априори всей социализации. Хабермас различает «семантические универсалии, которые предшествуют социализации, и универсалии, которые связаны с условиями потенциальной социализации (монологически intersubjectively)».

Коммуникация не может расцениваться только как применение лингвистической компетенции, ограниченной эмпирическими условиями. В рамки данной компетенции включается также способность говорящего к общению в потенциально простой языковой ситуации. Ситуация, в свою очередь, не регулируется монологически освоенной системой лингвистических правил, а также внешне языковыми условиями ее реализации. Таким образом, коммуникативная компетенция по Хабермасу соотносится с идеальной речевой ситуацией точно так же, как лингвистическая компетенция соотносится с абстрактной системой лингвистических правил.

Универсалии диалогического свойства производят и описывают ту форму межсубъектности, которая делает возможным взаимное понимание. Следовательно, под коммуникативной компетенцией подразумевается овладение говорящим диалогически с оставляющими универсалиями, которые не зависят от ограничений, связанных с эмпирическим опытом обучаемого и его фактическими знаниями в

области лингвистики. Данный подход представляет собой достаточно высокую степень идеализации коммуникативной компетенции, которая на основе теории Хомского и Хаймса сохраняет разделение «компетенция/действие», где коммуникативная компетенция рассматривается как идеализированное знание и находится в диалектической зависимости от действия.

В то же время, некоторые авторы не разграничивают понятия «компетенция» и «действие». Так, Бахман [3, с. 81] использует термин «коммуникативная языковая способность», которым он обозначает не только знания (или компетенцию), но также и способность применять эти знания данной компетенции посредством психофизиологических механизмов (навыков). На основе данного исследования было выделено понятие «языковая компетенция», определяемая как: специфические знания и навыки, необходимые для оперирования языковой системой, для определения значений высказываний, для использования языка, соответствующего данному контексту, а также для оперирования посредством языка, выходя за рамки уровня предложения [51, с. 8]. Р.П. Мильруд выделяет 2 главных компонента знания: знание языка и знание того, как достичь цели коммуникации [25, с. 72]:



С точки зрения смысловой модели общения коммуникация является успешной в том случае, если собеседник, воспринимающий информацию, декодирует тот смысл, который говорящий кодирует, используя при этом лингвистическую компетенцию. Для того, чтобы понять значение выражений, слушающий должен быть в состоянии ментально переработать предложения, которые отражают сложные структурные свойства человеческого языка. Декодирование значений предложения является, конечно же, основной частью лингвистической коммуникации, но собственно процесс коммуникации не заканчивается переработкой структурных свойств и декодирования значений. Так как многие выражения лингвистически неясны, слушающий должен определить, какое из возможных значений выражения было задумано говорящим в качестве оперативного в данном случае. Общеизвестно, что главным фактором для преодоления неясности служит контекстуальная соотнесенность.

Модель коммуникации не представляет собой только способность произвести и понять бесконечное количество новых предложений с теоретически бесконечной их длиной. Данная модель подразумевает, что в большинстве случаев новизна заключается не в грамматике, лексике или фонологии, а в сцеплении известных компонентов значения. Компетенция зависит как от невыраженного словами знания, так и способности к его использованию. Знания можно четко выделить в структуре компетенции, ибо они являются ее составной частью. Так, Каналь и Свейн (1980) [14, с. 5] рассматривают коммуникативную компетенцию как лежащую в основании систему знаний и навыков, необходимых для осуществления коммуникации (например, знание лексики и навык в использовании социокультурных правил и установок). Коммуникативная компетенция, по мнению Канала и Свейн (Canale M., Swain M. 1980: 34), относится как к знанию, так и к навыку в «реальном общении». Данный термин используется авторами для обозначения действия /performance/.

В дальнейшем, авторы описали различия между коммуникативной компетенцией и реальной коммуникацией [6, с. 5], которая представляет собой реализацию знания и навыка в условиях присутствия ограничивающих психологических факторов и факторов окружающей обстановки,

таких как забывание, трудности в понимании, неуверенность, нервозность, отвлечения и шум. Термин «реальная коммуникация», по мнению М. Канала, является более предпочтительным, по сравнению с термином «действие» или «коммуникативное действие». Несмотря на терминологическое смещение, Каналь рассматривает коммуникативную компетенцию как неотъемлемую часть реальной коммуникации, которая, тем не менее, выражается косвенно и часто несовершенна (напр., оговорки, выбор неправильного регистра) из-за ограничивающих факторов, упомянутых выше.

Важно снова подчеркнуть, что коммуникативная компетенция относится как к знанию, так и к навыку использования этого знания в реальном общении. Под знанием понимается все то, что человек знает сознательно и неосознанно о языке и других аспектах использования языка; навык же соответственно относится к тому, насколько хорошо это знание реализуется в реальном общении. Хаймс пришел к заключению, что обычный член общества имеет как знания, так и способности относительно четырех сфер коммуникативной компетенции. Данные четыре пункта компетенции отражают 1) грамматические (формально возможные); 2) психолингвистические (инструментально выполнимые); 3) социокультурные (контекстуально-приемлемые) знания и 4) знания де-факто (действительно реализуемые знания, а также способность к их использованию). Отсюда, ограничение Хомского до идеального знания идеального говорящего/слушающего (формалистский подход) в однородном речевом сообществе, на которое не оказывают влияние социокультурные или иные факторы, представляется неадекватным с точки зрения оценки языкового пользования, оценки языка как коммуникации [27, с. 10].

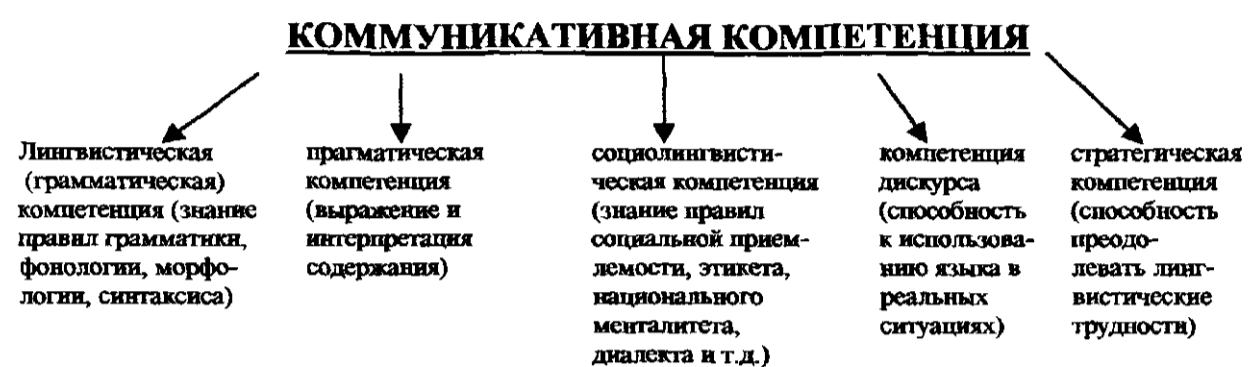
Бахман и Палмер (1983) [3, с. 86] разработали серию языковых тестов, которые включали грамматическую компетенцию (морфология, синтаксис), прагматическую компетенцию (лексика, связность и организация) и социолингвистическую компетенцию (чувствительность к регистру, естественность и культурные ссылки). Бахман группирует морфологию, синтаксис, лексику (грамматическая компетенция), связность и организацию (текстуальная компетенция) в один компонент, который он называет организаторской компетенцией. Прагматическая компетенция, в свою очередь, включает не только элементы социолингвистической компетенции, но также те способности, которые относятся к функциям, реализуемым посредством использования языка (иллокутивная компетенция). Таким образом, структуру языковой компетенции по Бахману составляют организаторская и прагматическая компетенции, которые, в свою очередь, состоят из нескольких элементов. Коммуникативная языковая способность [3, с. 84] описывается как способность, включающая в себя как знания, или компетенцию, так и способность к применению данной компетенции в приемлемом, контекстуализированном коммуникативном языковом использовании. Бахман включает в структуру коммуникативной языковой способности три компонента: языковую компетенцию, стратегическую компетенцию и психофизиологические механизмы (навыки). Языковая компетенция представляет собой набор специфических языковых компонентов, которые реализуются в коммуникации посредством языка. «Стратегическая компетенция» - термин, используемый для обозначения ментальной способности для применения компонентов языковой компетенции в контексте идеализированном коммуникативном языковом использовании. М. Каналь [8, с. 12] выделяет четыре

отдельных компонента — сфер компетенции, которые взаимодействуют: грамматическая компетенция, социолингвистическая компетенция, компетенция дискурса, стратегическая компетенция.

Р.П. Мильруд включает в состав коммуникативной компетенции четыре основных компонента: 1) грамматический (знание грамматики, лексики и фонетики), 2) прагматический (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям), 3) стратегический (знание, как сказать в различных обстоятельствах), 4) социокультурный (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т.д.) [25, с. 72].

17

На основании вышеизложенного представляется возможным выделить следующие компоненты в модели коммуникативной компетенции:



Кэмпбелл и Уэльз (1970) [27, с. 20] утверждают, что коммуникативная компетенция является основной целью психологии языка, говоря, таким образом о важности психолингвистического компонента. В то же время, М.Каналь и М.Свейн отмечают, что в том, чтобы включать психолингвистическую компетенцию в модель компетенции коммуникативной, нет необходимости [8, с. 70]. Авторы объясняют это тем, что такие факторы данного вида компетенции как стратегии перцепции, напряжение памяти являются теми категориями, которыми учащиеся обладают естественным и универсальным образом, и не являются категориями, которые, по мнению авторов, требуют специального изучения. Однако включение вероятностных правил обычного явления /probabilistic rules of occurrence/ представляется важным, так как то, что носитель языка вероятнее всего скажет в данном контексте, является ключевым компонентом компетенции в иностранном языке для понимания коммуникации и для выражения самих себя наилучшим образом. Это то, что Бахман называет чувствительностью к естественности, а также то, что он считает одним из аспектов социолингвистической компетенции.

Хэллидей [27, с. 12] рассматривает социальные перспективы языка с точки зрения социосемантических аспектов языка и языкового использования. В основе исследований автора лежит понятие «потенциал значения» /meaning potential/. Хэллидей рассматривает язык, по существу, как систему потенциалов значений, т.е. как набор семантических опций (выборов), имеющийся в распоряжении у пользователей языка. Данный потенциал значения соотносит поведенческий потенциал с лексико-грамматическим потенциалом. Процесс воспроизведения языковой системы представляет собой процесс, в котором социальная система предопределяет набор поведенческих опций. Отсюда Хэллидей утверждает [8, с. 71], что термин «социально обусловленный потенциал значения» не отличается от понятия «коммуникативная компетенция» Д. Хаймса.

1.2. Признание наличия 4-х компонентов, выделенных Д. Хаймсом [27, с. 15] в структуре коммуникативной компетенции, дало возможность говорить о языковом использовании как о динамичном процессе, подразумевающим оценку релевантной информации в контексте, а также передачу значения со стороны пользователя языка. Общение считается успешным, если слушающий понял намерение говорящего, которое условно отображается как значение выражений. Очевидно, что нечто большее, чем обычный язык, необходимо для узнавания коммуникативных интенций на основе высказываний говорящего. Необходимо наличие совместной системы суждений и замечаний, которая функционирует в действии в виде коммуникативных стратегий [47, с. 19]: «Коммуникативные стратегии способствуют тому, что пользователи языка организуют высказывания настолько эффективно, чтобы наилучшим образом передать задуманный смысл определенному слушателю». Подобные стратегии также считаются частью способности самокоррекции или компенсации разрыва в коммуникации. Самоисправления возникают при наличии повода для самокоррекции, который может быть узанан либо данным говорящим, либо его собеседником. Основная структура самоисправления состоит из трех частей: производство повода для самокоррекции, введение самоисправления и его завершение.

Г. Каспер [15, с. 24] указывает на большую потребность в самоисправлении в тех типах дискурса, где лингвистическое знание обычно ассиметрично распределено, например: учащийся — носитель языка, или дискурс учащихся с различной языковой подготовкой. В отличие от предыдущих работ по изучению самокоррекции, Г. Каспер рассматривает это явление как в высказываниях учащихся, так и в высказываниях учителя. Автор объясняет это тем, что обучение в классной комнате оказывает потенциальное влияние на изучение иностранного языка. Рейбайн (1984) [15, с. 27] отмечает, что в отличие от дискурса в родном языке, где всегда только производитель повода для самокоррекции завершает самоисправление, в учебном дискурсе эта функция обычно выполняется учителем. Так, если самоисправление в высказывании учащегося завершается другим учащимся, то учитель подтверждает его завершение.

Предполагается, что в данном случае учитель и ученик устанавливают коммуникативную норму, согласно которой учитель использует иностранный язык в наибольшем количестве лингвистических целей, тогда как учащиеся исключительно сконцентрированы на решении задачи, предложенной в упражнении, и выражают свои собственные коммуникативные интенции посредством родного языка. Самоисправления, инициированные и завершенные учащимся в данной фазе, очень редки, вследствие того, что в устном переводном упражнении у учащихся очень низкий уровень стимуляции.

Г. Каспер отмечает явный контраст вышеперечисленных типов дискурса с дискурсом неучебным, участником которого являются люди с достаточным лингвистическим знанием; в этом случае участники в большинстве случаев избегают самокоррекции. Тогда как фаза обучения языку исключительно сконцентрирована на формальной правильности, фаза обучения содержанию имеет целью развитие способностей учащихся выражать их собственные идеи в определенном контексте на иностранном языке; в данном случае иностранный язык является как объектом, так и средством коммуникации. В этом случае данная фаза, хотя и очевидно сконструированная для образовательных целей, имеет больше сходства с неучебным дискурсом.

В фазе обучения содержанию (в отличие от обучения языку) значительными представляются самокоррекции в высказываниях учителя. Наиболее частотным типом самокоррекции является самоинициированный и самозавершенный тип. Самокоррекции подобного рода часто являются

педагогически мотивированными и представляют собой либо лексический выбор, либо установление. Лексический повод для самокоррекции ликвидируется посредством замены: 1) специфического слова общим; 2) общего слова специфическим; 3) неидиоматичного выражения на идиоматичное; 4) иностранного слова эквивалентом из родного языка, а также посредством использования парафразы на иностранном языке.

Лексические замены выполняют две функции одновременно - обеспечение понимания и обучение новой лексике. Оказание предпочтения особым образцам самоисправления зависит от конфигурации релевантных факторов — таких как организационная структура и личный стиль учителя.

В данном случае можно говорить о применении учителем особых учебных стратегий. Фэрч и Каспер считают, что учебные стратегии применяются для решения проблем расширения знаний по иностранному языку. «Стратегия»- это слово, обозначающее учение о «лучшем расположении и употреблении всех высших сил и средств» [60, с. 336]. Термин используется в различных областях и его точное значение очень трудно установить, тем не менее, он заключает в себе мысль о планировании следующего действия. Е.И. Пассов считает, что стратегия - реализация общей цели, т.е. та линия, которую проводит говорящий [62, с. 18]. М. Смит пишет, что стратегии имеют дело с тем «как выучить X» (учебные стратегии) или «как коммуницировать X» (коммуникативные стратегии) [41, с. 12]. В данном случае термин «стратегия» следует понимать как систематический подход к задаче:

а) осознает ли пользователь языка применение стратегии в данном контексте.

б) является ли стратегия частью постоянного «репертуара» техник решения проблем или это внезапное спонтанное выражение, которое учащийся за недостатком времени изобретает под влиянием момента.

с) является ли стратегия способом облегчения усвоения языка, т.е. обеспечивает дальнейшее развитие знаний и умений учащихся, или она существует исключительно, чтобы облегчить коммуникацию в данный момент времени.

М. Смит считает, что неосознанная учебная стратегия появляется тогда, когда учащийся, не задумываясь, использует знание родного языка для создания форм в другом языке (например, порядок слов в вопросах автоматически переносится в вопросы на иностранном языке). По мнению В. Геринга [11, с. 59], учебные стратегии используются уже в родном языке, когда ребенок строит гипотезы относительно воспринятых форм лингвистического феномена. Эти гипотезы проверяются через окружение ребенка на приемлемость, дифференцируются или снова отвергаются. Гипотезы выражаются, например, через сверхобобщение: *childs, goed*. В изучении иностранного языка используются аналогичные гипотезы: учащиеся применяют языковые знания, чтобы из аспектуальных языковых данных выработать для себя новую регулярность и испытать их действенность [54, с. 73]. Именно на теории проверки гипотез и основывается толерантность к ошибкам в коммуникативном обучении, т.к. не все ошибки являются выражением недостаточной компетентности. Отклонения от нормы на основании гипотезы можно положительно свести к стратегии, которая способствует овладению языком.

1.3. Коммуникативно-ориентированный урок английского языка предусматривает наличие заданий, направленных на решение задач. На решение задач направлены также коммуникативные стратегии (КС), которые говорящий/пишущий использует при понимании устного или письменного дискурса. Данные стратегии позволяют решать проблемы, с которыми они сталкиваются при

использовании иностранного языка в коммуникативных целях. М. Смит [41, с. 13] считает, что: «осознанные коммуникативные стратегии применяются тогда, когда учащийся прибегает к жесту или изобретает слово на месте (сразу же), причем стратегией считается та ЛЕ, которую он изначально считает неверной, но способной передать задуманное значение».

Успешные стратегии известны как «четыре принципа» хорошей коммуникации [25, с. 70]. Эти принципы включают качество (выдавать подтвержденную информацию), количество (говорить, исходя из принципа достаточности), релевантность (информация должна быть значимой) и способ (излагать мысли четко и недвусмысленно) (Brown G., Yule G. 1983: 71).

КС могут быть ориентированы на цель, партнера или обстоятельства. Что касается ориентации на цель, то стратегии могут служить либо для ее достижения (стратегии достижения), либо для того, чтобы от нее отказаться (стратегии редукции).

К.Фэрч и Г.Каспер отмечают, что [15, с. 180] преодоление разрыва между лингвистическим и прагматическим значением в иностранном языке и специфическим коммуникативным средством, необходимым для того, чтобы справиться с непредвиденными ситуациями, осуществляется посредством такого компонента коммуникативной компетенции как *стратегическая компетенция*. Термин был впервые введен М. Каналем и М. Свейн [6, с. 45], которые утверждают, что «обучение второму языку осуществляется более эффективно, если с самого начала упор в обучении делается не на грамматическую правильность и приемлемость высказываний, а на передачу задуманного смысла». Авторы объясняют данное положение тем, что, овладевая родным языком, ребенок передает смысл, будучи больше всего заинтересованным в том, чтобы его поняли, а его окружающие скорее хотят выяснить то, что он хочет сказать, а не то, как он/она говорит. Именно поэтому внимание многих авторов, (например, Савиньон (1972), Шульц (1977), Ван Ек (1976) было сконцентрировано, главным образом, на тех навыках, которые необходимы для передачи задуманного смысла. Ван Ек (1976) устанавливает в качестве общей цели для базового уровня в программе по иностранному языку то, что: «учащиеся должны быть в состоянии «выжить» (лингвистически) в контактах с носителями языка в повседневных ситуациях и поддержать социальные контакты» [7, с. 63].

М. Каналь и М.Свейн (там же: 62) утверждают, что хотя как неврологические (Леннеберг, 1967; Пенфилд и Роберте, 1959) так и когнитивные (напр. Пиаже, 1954) теории указывают на сходство в овладении родным и иностранным языком в детстве, натиск вторичных и формальных операций (Крашен, 1975; Розанский, 1975) в ранней юности оказывает значительное влияние на средства, через которые перерабатываются и хранятся новые языковые данные.

М. Каналь и М.Свейн отмечают разницу в обучении иностранному языку ребенка и взрослого человека. По мнению авторов, существует несколько причин, по которым «родительское» обучение маленьких учащихся не может применяться по отношению к взрослым.

Первая причина состоит в том, что не все ошибки при овладении иностранным языком аналогичны - например, межъязыковой перенос. Не все грамматические неточности, которые допускает учащийся, могут считаться несущественными носителем языка, по причине их неожиданности или сложности для понимания.

Вторая причина заключается в том, что не все учащиеся хотят концентрировать свое внимание исключительно на передаче задуманного смысла. Савиньон (1972) [7, с. 64] отмечает значительное снижение интегративной мотивации (т.е. желание думать и действовать как носитель языка) у студентов,

основной задачей которых является передача смысла, а не грамматическая точность (по сравнению с группами, где упор сделан на рецептивные навыки).

Третья причина - проблематичность развития грамматической правильности, если главной с самого начала является передача смысла. В данном случае может сформироваться более или менее устойчивая языковая система, которая может отвечать основным коммуникативным потребностям в учебной обстановке, однако при этом она может не соответствовать полностью языковым системам, используемым носителями языка. Отсюда представляется возможным согласиться с утверждением У. Раверфорда, который полагает, что хотя «фокусирование внимания на грамматической компетенции не является достаточным условием для развития коммуникативной, было бы неправильно заключить, что развитие грамматической компетенции иррелевантно или не является необходимым для развития коммуникативной компетенции» [37, с. 231].

Смещение в обучении языку, которое традиционно рассматривается как набор форм (грамматических, фонологических, лексических) к пониманию его как функциональной системы (функциональный подход), позволило взглянуть на проблему обучения грамматике в новой плоскости. Если ранее в учебниках языковая компетенция отождествлялась со знанием грамматики, то в настоящее время грамматические правила и структуры рассматриваются скорее с точки зрения того, насколько они отвечают коммуникативным задачам. В то же время нельзя утверждать, что человек, изучающий язык, может быть компетентным, если он не в состоянии развить определенный уровень грамматической компетенции, к примеру, не может произвести любое (или все) грамматически правильное предложение.

Э. Тароун и Д. Йул [47, с. 34] определяют грамматическую компетенцию как способность производить и понимать правильные синтаксические, лексические и фонологические формы в языке /лингвистическая компетенция/. Бахман считает [3, с. 87], что грамматическая компетенция включает виды компетенции, вовлеченные в использование языка. Они состоят из определенного количества относительно независимых компетенций, таких как знание лексики, морфологии, синтаксиса и фонологии/графологии. Данные компетенции определяют выбор слов для выражения специфических значений, их форм, их организацию в высказываниях для выражения смысла, а также их физические реализации (т.е. как звуковые, так и письменные символы). По Хаймсу грамматическая компетенция является продуктивной категорией.

В пределах матрицы развития, когда дети развивают знания о группе предложений определенного языка, они приобретают также знания о множестве возможностей, в которых употребляются данные предложения: они интернализируют виды языка и возможности его использования, а также значение языка в структуре духовных возможностей. К. Фэрч пишет: «Грамматическая компетенция подразумевает что-то, что хранится у нас в мозге, это нервно-психологическая реальность» [15, с. 125]. Это относится к интернализированной грамматике, сформированной в результате овладения грамматикой родного языка. Именно поэтому автор рассматривает грамматику как ментальную категорию, а ее отдельные части как ментальные правила. Термин «ментальная компетенция» в отношении грамматики и семантики был использован Д. Хаймсом, который обозначил им лежащие в основании интуитивные знания. Однако наиболее часто термин «грамматика» употребляется в отношении описания продуктов ментальной грамматики - вербальных высказываний.

Стратегическая компетенция, в свою очередь, рассматриваемая как один из компонентов коммуникативной компетенции, определяется как «совокупность вербальных и невербальных коммуникативных стратегий (КС), служащих для компенсации «разрывов» в коммуникации, возникших в результате изменений в действии (performance) или недостаточной компетенции», причем подразумевается как грамматическая, так и социолингвистическая компетенция [6, с. 30]. Позже Каналь (1983) расширил это понятие, включив в него как компенсирующие свойства КС, так и их способность улучшать «риторический эффект высказываний» вследствие их продуктивных свойств.

Г. Каспер [17, с. 345] утверждает, что стратегическая компетенция оперирует на всех этих компонентах, но в более широком смысле, чем считают Каналь и Свейн. Г. Каспер пишет [15, с. 180]: «Стратегическая компетенция заключается в способности учащихся решать проблемы при выполнении и понимании коммуникативных актов, проблемы, которые возникают из-за недостатка лингвистических и прагматических знаний, а также из-за плохого доступа к этим знаниям». Так как с этими проблемами сталкиваются как носители языка, так и изучающие иностранный язык, следовательно, стратегическая компетенция, определяемая как способность решать проблемы коммуникации, составляет общий, а не учебно-специфический аспект коммуникативной компетенции. Однако в связи с тем, что вероятность столкнуться с рецептивными и продуктивными проблемами у изучающих иностранный язык гораздо выше по сравнению с носителями языка, представляется, что стратегическая компетенция особенно важна для изучающих язык [17, с. 346]. В большинстве исследований понимание стратегической компетенции сужено до представления о ней, как о возможности решать лексические проблемы и исправлять. Этот разрыв между положениями стратегической компетенции на концептуальном уровне, т.е. небольшим подразделом данного вида компетенции, не является удовлетворительным. Теория Хаймса (1971) и Хабермаса (1971) не включает стратегический компонент, вероятно, по той причине, что данный аспект представлялся не столь важным с социолингвистической и социально-философской точек зрения. В то время как способность решать рецептивные и продуктивные проблемы остается аспектом стратегической компетенции, в общем смысле она определяется, как способность использовать язык эффективно. Это расширение в значении согласовывается с той точкой зрения, что использование языка всегда стратегично как тип поведения, направленный на достижение цели.

Бахман [3, с. 100] рассматривает стратегическую компетенцию как важную часть всего коммуникативного языкового использования, а не только как способ восполнения недостаточного знания, причем, чтобы общаться, необходимо наличие психофизиологических механизмов, т.е. коммуникативных навыков. Бахман включает три компонента в структуру стратегической компетенции: 1) оценка, 2) планирование и 3) выполнение.

Компонент оценки подразумевает способность: (1) идентифицировать информацию — включая языковой диалект, разновидность языка, то есть то, что необходимо для реализации определенной коммуникативной цели в данном контексте; (2) определить, какие языковые компетенции (родной язык или иностранный) находятся в распоряжении говорящего для наиболее эффективного представления этой информации в достижении коммуникативной цели; (3) установить способность и знание собеседника; (4) оценить степень достижения коммуникативной цели.

В компоненте планирования лингвистической компетенции из языковой компетенции выделяются релевантные единицы (грамматические, текстуальные, нефразеологические, социолингвистические) и формируется план, реализация которого должна приводить к достижению коммуникативной

цели. Бах-ман полагает, что коммуникация представляет собой динамический обмен между контекстом и дискурсом. Для интерпретации дискурса, другими словами, необходимо наличие способности использовать языковые компетенции для оценки контекста с целью определения релевантной информации, чтобы затем соотнести данную информацию с информацией дискурса. Отсюда функцией стратегической компетенции является соотнесение новой информации, которую нужно переработать, с имеющейся в наличии релевантной информацией (включая элемент предположения и знания реального мира) и заключить ее в максимально эффективное использование существующих языковых способностей.

И, наконец, психофизиологические механизмы (коммуникативные навыки) необходимы для выполнения плана в модальности и способе (источнике), соответствующих коммуникативной цели и контексту. Знание систематических взаимоотношений между ЛЕ (синонимия, антонимия), адекватное использование стратегий парафразы, способность определять степень парафразовой эквивалентности (семантическая компетенция) могут считаться как частью грамматической, так и частью стратегической компетенции, что свидетельствует об их взаимосвязи [7, с. 197].

Существует насущная необходимость в понимании грамматических форм, а также того, что обучение грамматике не может быть отделено от обучения значению. Нам представляется, что коммуникативные стратегии словоупотребления являются способом восполнения недостаточного лингвистического знания на уровне слова или структуры.

1.4. Связь стратегической и прагматической компетенций. Прагматическая компетенция рассматривает организацию лингвистических сигналов, используемых в коммуникации, а также то, как эти сигналы используются по отношению к личностям, объектам, идеям и чувствам. Т.е. она затрагивает взаимоотношения между знаками и их референтами. Так, Бахман пишет: «...одинаково важны в использовании языка в коммуникативных целях взаимоотношения между этими знаками и референтами с одной стороны и пользователями языка и контекстом коммуникации с другой» [3, с. 89]. Описание взаимоотношений пользователей языка и контекста коммуникации и составляет сферу прагматики, которую Ван Дейк (1977) описал следующим образом: «Прагматика представляет собой эмпирическую сферу, состоящую из общепринятых правил языка и их проявлений в производстве и интерпретации высказываний. В частности, она должна внести независимый вклад в анализ условий, которые делают высказывания приемлемыми в определенной ситуации для говорящих на языке. Ван Дейк [3, с. 90] различает два аспекта прагматики: 1) исследование «прагматических условий», которые определяют приемлемость данного высказывания для других пользователей языка, как акт или реализация задуманной функции; и 2) характеристика условий, которые определяют, какие высказывания и в каких ситуациях являются успешными. Прагматика, таким образом, рассматривает взаимоотношения между высказываниями, актами и функциями, которые говорящий (пишущий) намеревается выполнить посредством этих высказываний.

Э. Байалисток [16, с. 49–50] уделяет внимание символической, концептуальной и формальной репрезентации. В символической репрезентации кодирование представляет собой отношение между формой и референтом. Знание букв, закодированных на данном уровне - это взаимоотношение между формой (буква) и звуком, который она обозначает (референт). На стадии концептуальной репрезентации высказывания формулируются для выполнения специальных речевых актов, причем говорящий концентрирует свое внимание не на формах, избранных для выражения интенции, а на значении. Формальные репрезентации организованы в категории. На данном этапе говорящий способен

классифицировать ряд высказываний как просьбы или утверждения, а также отличить прямые или косвенные речевые акты. Проблемой прагматической компетенции является развитие стратегий для осуществления задуманных интерпретаций в контекстах и отбор нужных форм для удовлетворения социальных и контекстуальных потребностей коммуникативной ситуации. Воспринимающий информацию должен принимать во внимание коммуникативный замысел говорящего, который не всегда предопределен значением высказанного выражения. Например, изречение: «I'll be there tonight» может быть угрозой, обещанием, в зависимости от намерений говорящего в соответствующих условиях. Несмотря на различные интенции со стороны говорящего, предложение имеет лишь одно релевантное значение. Данные интенционные свойства коммуникации позволили определенной группе авторов критиковать коммуникативную компетенцию за отсутствие интерпретативных свойств [34, с. 122]. Действующие лица выполняют акты, которые являются выражением их намерений, а также признанием действий, выполненных их собеседниками. Иллокутивные акты рассматриваются в качестве главного аналитического инструмента для описания коммуникативной компетенции, что идеализирует сам смысл коммуникации и ее межсубъектность. Таким образом, для того, чтобы понять смысл высказывания и определить интенции говорящего, необходимо уметь узнавать акты, которые, в свою очередь, определяются через привлечение к ним внимания. Необходимо отметить, что акты не следует понимать как набор определенных типов: «приглашение», «критика», «угроза» и т.д., которые говорящий как бы выбирает из своего арсенала и применяет, исходя из сложившейся ситуации. Если понимать под интеракцией только обмен актами, то множество других коммуникативных модальностей, включая невербальное общение, не будут входить в его структуру (там же). Более того, когда мы передаем и интерпретируем значение высказываний, мы делаем это на основе ситуации. Ситуация Хаймса, лишенная межсубъектных аспектов, является скорее общественно, а не индивидуально ориентированной, т.е. личное знание не принимается во внимание. С. Крашен [19, с. 35] пишет, что «...некоторые теоретики усвоения языка, считающие свои теории усвоения коммуникативными, исходят из того, что компетенция во втором языке развивается посредством продуктивной практики в коммуникативных ситуациях». Прагматическая компетенция отсюда включает иллокутивную компетенцию, которая рассматривается как знание прагматических условий для выполнения языковых функций, и социолингвистическую компетенцию или знание социолингвистических условий для выполнения соответствующих данному контексту функций языка.

Если определить прагматику как «межличностную ретику» [17, с. 346] и считать ориентированность на проблему ключевым понятием в определении КС, тогда проблемами в прагматике можно считать коммуникативные акты, которые не достигли акциональной (иллокутивной и перлокутивной) и относительных целей. Что касается общения носителей языка, проблемы подобного рода часто возникают из-за различных типов конфликта целей: между интерперсональным и интраперсональным, а также между акциональными и относительными целями. Интерперсонально, цели участников могут конфликтовать на уровне действия (напр., А хочет взять машину В, а В не хочет ее давать). Интраперсонально, типы целей могут соревноваться друг с другом (напр., В хочет отказать А в просьбе дать машину [акциональная цель] и в то же время сохранить гармоничные взаимоотношения с В [относительная цель]). Конфликты целей не всегда успешно разрешаются, например, когда непрямым образом отраженная мысль понимается по-другому, а не так, как задумал говорящий. О'Киф (1991) (там же) предложил три основных типа стратегий, способных улаживать конфликтующие множественные

цели: а) могут быть отобраны дополнительные цели; б) осуществление дополнительных целей может производиться в различных частях передачи смысла (разделение); или с) цель может быть переопределена или ее можно просто избежать (интеграция). Непонимание среди носителей языка - это, скорее всего, факт социальной жизни, их общение скорее успешно, чем неуспешно, по крайней мере, когда они являются членами одного языкового сообщества и культурной группы. В ситуациях расходящихся множественных целей члены того же самого языкового сообщества будут использовать аналогичные подходы для улаживания конфликтных требований.

Связь с прагматическим знанием - вторая черта интракультурной коммуникации, в которой участники стремятся избежать ненужных затрат в производстве речи, а также в ресурсах переработки информации их собеседников.

В отличие от представления об идеальной коммуникативной компетенции Хаймса и Хабермаса, понятие коммуникативной компетенции, предпочитаемой в науке коммуникации — это «способность избегать проблемы, действовать в ситуациях и взаимоотношениях в адекватной манере или скорее просто «достаточно хорошо», а не «отлично и превосходно» (Куплэнд и др., 1992) [17, с. 348]. Эта проверенная действительностью концепция [30, с. 50], обозначающая ориентацию решающих проблемы на баланс между ресурсами, вложенными в достижение специфичной цели, и всем арсеналом имеющихся в наличии ресурсов, совместима с принципом «достаточности» [41, с. 27]. Вследствие того, что принцип «достаточности» является общепризнанной метастратегией коммуникации, языковое использование и коммуникация представляются как неполный и проблематичный процесс. В более ранних наблюдениях Г. Каспер утверждает, что интракультурная коммуникация чаще всего является успешной, если под «успехом» подразумевают взаимоприемлемый результат, а не весь набор значений говорящего и интерпретаций слушающего. В интракультурной коммуникации в этом случае фундаментальной проблемой является сбалансирование конфликтующих множественных целей и максимально эффективное использование имеющихся в наличии ресурсов при минимальных затратах говорящего и слушающего. В интеркультурной коммуникации наблюдаются аналогичные основные проблемы, которые, однако, реализуются двумя различными способами. В интеркультурных ситуациях, по крайней мере, некоторые из порций прагматического знания участников не являются общими. Вследствие того, что на прагматическую компетенцию изучающего язык оказывают влияние такие факторы, как лингвистическое умение, языковая подготовка, срок пребывания в языковой среде, все, кроме очень подготовленных учащихся, отличались от носителей языка социопрагматическими оценками контекстуальных факторов, а также прагматическими знаниями. Особенно это касается образцов уклончивости и устойчивых образцов для выражения иллокутивного потенциала и вежливости [16, с. 72]. В случаях интра- и интерперсональных целевых конфликтов, подходы участников к решениям конфликтов отличаются в большей или меньшей степени в зависимости от совпадения их оценок контекста, имеющихся в наличии и используемых прагмалингвистических знаний, а также оценок того, насколько используемые ресурсы являются контекстуально применимыми.

Некомпетентность сама по себе может служить ресурсом для выражения солидарности и поддержки. Астон [2, с. 245] описывает стратегии следующего типа: стратегии признания некомпетентности, выражения признательности за благожелательность, дистанцирования от стереотипов собственной культуры и т.д. Так, стратегия кодового переключения может служить «актом идентификации», выполняя, таким образом, важную социопрагматическую функцию.

Рассмотрение языка в системе дискурса, пожалуй, наилучшим образом раскрывает динамику взаимоотношений между различными противоположными силами. Под дискурсом понимается знание правил, регулирующих структуру более объемных текстов, разговоров [26, с. 35]. Дискурс - это «подход к изучению текста, факт коммуникативного употребления языка» [25, с. 17]. Дискурсивный анализ рассматривает, прежде всего, то, как говорящий реально использует язык в коммуникативных ситуациях. М. Каналь пишет [8, с. 9]: «Данный тип компетенции рассматривает овладение тем, как соединить грамматические формы и значения для достижения цельного устного или письменного текста в различных жанрах». Под жанром понимается тип текста, например, деловое эссе, устный рассказ и т.п. Цельность текста достигается посредством сцепления /cohesion/ по форме и связности /coherence/ по значению. Сцепление по форме рассматривает то, как высказывания структурно соединены и облегчают интерпретацию текста. Например, использование приемов сцепления, таких как местоимения, синонимы, сокращения, союзы и параллельные конструкции, служит для установления связи между отдельными высказываниями, а также для указания того, как группу высказываний можно понять (логически или хронологически) как текст. Связность относится к взаимоотношениям среди различных значений в тексте, где эти значения могут быть буквальными, являться коммуникативными функциями и отношениями. В то же время М.Каналь четко разграничивает понятия «дискурсивное знание» и «навык» и грамматическая и социолингвистическая компетенции. Например, следующий разговор представляется правильным с точки зрения грамматики и социолингвистики, однако, не является взаимосвязанным с точки зрения дискурса [8, с. 10].

A: What did the rain do?

B: The crop [27, с. 11] отмечает, что для того, чтобы участвовать в нормальном дискурсе, говорящий помимо лингвистической компетенции должен знать основные качества речи и символической интеракции (ролевое поведение) - это то, что Хабермас называет коммуникативной компетенцией. Коммуникативная компетенция, пишет Д. Манби [26, с. 11]: «подразумевает способность использовать лингвистические формы для выполнения коммуникативных актов, а также способность понять коммуникативные функции предложений и их взаимоотношения с другими предложениями. Все это происходит на уровне дискурса и включает знание риторических правил использования, которые определяют образование коммуникативных актов, а также интер-претативных стратегий пользователей языка». Единицей дискурса являются риторические акты, речевые акты и речевые функции [23, с. 9–10]. Дискурсивный анализ рассматривает не только устную интеракцию, но также и письменный текст. В письменном тексте отсутствуют многие черты, присущие устному высказыванию. Так, отсутствуют участники общения, говорящие одновременно, пишущий обычно имеет время подумать о том, что сказать и как сказать, а предложения формулируются таким образом, как они не могут быть сформулированы в естественном, спонтанном разговоре. Важным остается вопрос о том месте, которое занимает компетенция дискурса среди других компетенций. Так, Синклейр и др. (1972) [27, с. 25] относят дискурс к уровню между грамматикой и нелингвистической организацией. Хаймс (1972) считает, что уровень дискурса или «уровень речевых актов», как он это называет, занимает промежуточное положение между уровнем грамматики и остальными речевыми высказываниями и ситуациями, которые подразумевают как лингвистические, так и социальные нормы. Грамматическое и лексическое знание, как одно из нескольких компетенций, в свою очередь, представляется важной, хотя и недостаточной для актуальной коммуникации категорией. М. Маккарти и Р. Картер [24, с. 173] обоб-

щают концепцию М. Каналя, который включил в понятие социолингвистической компетенции и стратегическую компетенцию. Социолингвистическая компетенция представлена как сущность, состоящая из двух компонентов: социокультурные правила использования и правила дискурса. Одной из главных проблем (теоретических и практических) является вопрос о том, можно ли отделить социокультурную категорию от категории дискурса и можно ли вообще рассматривать данные единицы как сущности, которым следует обучать. М.Маккарти и Р.Картер утверждают [24, с. 174] (там же:., что такие понятия как регистр и наклонение неотъемлемы в создании дискурса. В свою очередь, изолированные списки речевых актов также представляются недостаточными для описания того, что делает говорящий, и как он владеет интеракцией. Другими словами, группа функций или речевых актов представляется неотделимой от связности и ее проявления в поверхностном сцеплении. В то же время знание лексики и грамматики создает дискурс, т.е. лингвистическую компетенцию нельзя отделить от компетенции дискурса.

Рассматривая проблему включения обучения дискурсу в учебную программу Астон, [2, с. 227] предложил сместить равновесие в обучении в сторону создания контекстов для интерактивного дискурса в классной комнате. В этом смысле учащийся сможет эффективно строить дискурс, только принимая в нем участие, то есть дискурс в учебной программе рассматривается скорее как процесс, а не продукт. Одним из подходов к осознанию места дискурса в учебной программе является понятие стратегии дискурса, под которым подразумеваются категории, рассматривающие то, как говорящий использует лингвистическую и другие виды компетенции для достижения наших коммуникативных целей. Стратегии дискурса представляют собой выбор говорящего/пишущего на всех стадиях производства речи, выбор, который рассматривает то, как собеседник поймет смысл, какие речевые акты являются необходимыми и желательными, а также то, какие речевые образцы представляются приемлемыми данному контексту и т.д. В этом смысле стратегии дискурса включают в себя лексико-грамматический выбор и социокультурные ограничения и становятся главенствующим фактором в лингвистическом выборе. Стратегии дискурса включают также связно-отнесенные стратегии, относящиеся к теме, а также стратегии самокоррекции (считаются частью стратегической компетенции), антиципаторные стратегии (аспектов интеракции) и стратегии вежливости (подразумевают способность быть вежливым или невежливым), а также возвратно-поступательные стратегии, расширяющие сферу дискурса для различных функциональных целей, например, убеждения.

Таким образом, коммуникативные стратегии словоупотребления как способ восполнения недостатка прагматических и лингвистических знаний оперируют и в сфере прагматики, но уже не на уровне слов и структур, а на уровне текста, как совокупности значений и интерпретаций говорящего и слушающего, что представляется возможным проследить в системе дискурса.

1.5. Согласно определению М. Маккарти и Р. Картера [24, с. 174], стратегическая компетенция это - «вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для решения проблем в коммуникации, причем как проблемы лексико-грамматического свойства, так и проблемы социолингвистической приемлемости».

Понятие социолингвистической компетенции представляет собой значительное расширение понятия коммуникативной компетенции, популяризированное Д. Хаймсом. Д. Хаймс первым утверждал, что компетентный пользователь языка не только овладевает грамматикой и лексикой изучаемого языка, но и также знает, как использовать данное лингвистическое знание соответственно ряду социальных

ситуаций. «Есть правила использования языка, без которых правила грамматики были бы бесполезны» [13, с. 277].

Хаймс пишет, что встречаются такие лингвистические явления, которые принадлежат не к языковым структурам, а к тому, что называется интерференцией. Автор рассматривает проблему «социолингвистической интерференции», которая, с его точки зрения, очень важна для теории и практики. Прежде всего, данная теория должна начинаться с неоднородных ситуаций, которые демонстрируют как социальные, так и лингвистические параметры. Одним из главных преимуществ данной теории является то, что она вписывается в концепцию интегрированной теории социолингвистического описания. Наиболее общепризнанной является та теория описания, которая утверждает, что исторически отведенный статус кодов как отдельных языков, так и родственных и альтернативных диалектов, является полностью вторичным, исходя из их употребления в актуальных человеческих взаимоотношениях. В результате возникает вопрос об интерпретации лингвистических явлений. Так, частое употребление английского «I think» можно расценивать как выражение, присущее социально высокопоставленным личностям. В данном случае оно связано с понятием эгоцентричный-социоцентричный. То же самое выражение характеризуется как проявление когнитивной подвижности. В любом случае необходимо наличие такой теории компетенции, которая могла бы оценивать ряд сигналов и функций, например, когда в одном случае что-то выражается лексически, а в другом случае то же самое посредством экспрессивной интонации. Теория компетенции в широком смысле рассматривает язык через контексты его употребления: функции являются ведущими, а структуры второстепенными. Лингвистическая теория в узком смысле исходит из языка как такового — вначале структуры, а затем функции. В структуре социолингвистической теории выделяются три постулата: 1) каждый тип социальных взаимоотношений определяет отбор и/или создание коммуникативных средств, которые рассматриваются как приемлемые для данных социальных взаимоотношений; 2) организация коммуникативных средств для социальных взаимоотношений обуславливает структуру, которая может быть реализована не только через анализ средств; 3) средства, имеющиеся в наличии социальных взаимоотношений, определяют их природу и результаты.

Каналь и Свейн (1980) включают в компонент социолингвистической компетенции как социокультурные правила использования, так и правила дискурса. М. Каналь [8, с. 7] подразумевает под социолингвистической компетенцией степень того, как высказывания производятся и понимаются в соответствии с различными социолингвистическими контекстами, в зависимости от таких факторов, как: статус участников, цели общения и нормы или правила интеракции. Соответствие высказываний относится как к соответствию значения, так и к соответствию формы. Соответствие значения подразумевает степень приемлемости определенных коммуникативных функций (например: приказание, жалоба, приглашение), отношений (включая вежливость и формальность) и мыслей в данной ситуации. Например, считается неприемлемым употребление командного тона официантом по отношению к клиенту. Соответствие формы рассматривает степень, до которой данное значение (включая коммуникативные функции, отношения и идеи), представленное в вербальной или невербальной форме, является приемлемым для данного социолингвистического контекста (интерактивная компетенция). Социолингвистическая компетенция является ключевой в интерпретации высказываний с точки зрения их социального значения, например, коммуникативная функция и отношение, когда это неясно из буквального значения высказывания или из невербальных источников (например: социокультурный

контекст и жесты). Вне всякого сомнения, имеются универсальные аспекты соответствующего использования языка, а также языковые и культурно-специфические аспекты.

Что касается тех аспектов, которым следует обучать, в частности, умению передавать задуманный смысл (стратегической компетенции), а не социокультурной приемлемости высказывания, то М. Каналь и М.Свейн [7, с. 65] предлагают два релевантных комментария:

Сущность первого комментария состоит в том, что существуют более или менее универсальные условия приемлемости для общих коммуникативных функций, выполняемых учеником на раннем этапе обучения. Например, по мнению авторов, разумно предположить, что приемлемыми условиями для дачи команды в любом языке является наличие этого права у говорящего. Конечно, не все аспекты условий приемлемости для данной коммуникативной функции являются универсальными, однако учащиеся приобретают адекватное знание о данных условиях, осваивая систему знаний в родном языке.

Второй комментарий вытекает из неясности того, ожидают ли носители языка от учащихся знания социокультурных правил. Согласно экспериментальным данным, носители языка более терпимы к стилистическим ошибкам (т.е. непонимание стилистических черт или применение несоответствующего языка), чем к грамматическим неточностям. На основе этого М. Каналь и М. Свейн делают выводы о том, что на начальном этапе обучения передача задуманного смысла (стратегическая компетенция) должна превалировать над социокультурной компетенцией. Кроме того, условия приемлемости считаются более универсальными, чем определенные аспекты грамматической компетенции, которые являются ключевыми для вербального выражения значения (например, лексика). Именно поэтому целесообразно начинать обучение, делая основной упор на грамматическую точность и на значимую коммуникацию, где общение организовано в соответствии с основными коммуникативными потребностями учащегося, а также коммуникативными функциями и социальными контактами, требующими наименьшего знания условий приемлемости в иностранном языке.

Блум Кулка [5, с. 257] различает три типа правил, которые взаимодействуют в определении того, насколько эффективно данная коммуникативная функция реализована и интерпретирована: прагматические правила, правила социального соответствия и правила лингвистической реализации. Прагматические правила относятся к ситуационным условиям, которые должны быть удовлетворительными для выполнения данной коммуникативной функции (например, для того, чтобы дать команду, у человека на это должно быть право). Правила социального соответствия рассматривают то, выполнена ли данная коммуникативная функция или нет, и если да, то с какой степенью приемлемости (например, спросить у незнакомца, сколько он зарабатывает). Правила лингвистической реализации учитывают такие факторы, как частота использования той или иной грамматической формы для выполнения данной функции, количество и структурный диапазон форм которых связан с каждой функцией, всеобщность форм по отношению к данным функциям и ситуациям, а также средства модулирования выражения отношения к данной функции. Представляется, что универсальность социолингвистического соответствия снижается по мере перехода от прагматических правил к правилам социокультурного соответствия и правилам лингвистической реализации.

Блум Кулка пишет о важности социолингвистической компетенции следующее: «Вполне очевидно, что до тех пор, пока мы не знаем больше о тех путях, по которым достигаются коммуникативные функции в различных языках, изучающие иностранный язык будут часто не в

состоянии достичь коммуникативной цели в изучаемом языке и ни они, ни их учителя не смогут понять, почему» [5, с. 259].

Бахман [3, с. 94] понимает под социолингвистической компетенцией чувствительность к правилам использования языка или контроль над ними, которые, в свою очередь, предопределяются свойствами контекста специфичного использования языка; данный вид компетенции способствует выполнению языковой функции, которая соответствует данному контексту. Он различает следующие свойства в составе данного вида: чувствительность к различиям в диалекте или разновидности языка, чувствительность к регистру и естественности, а также способность интерпретировать культурные ссылки и обороты речи. Для обозначения деятельности, регулируемой правилами использования языка, Хаймс (1967) вводит понятие речевого акта [19, с. 70]. Например, такой речевой акт, как личный разговор, будет иметь соответствующее правило использования и в то же время будет отличаться от речевого акта на церковной службе.

Чувствительность к естественности предполагает не только интерпретацию лингвистически верного высказывания, но и позволяет делать это наиболее аутентичным образом [3, с. 97]. И, наконец, еще одним компонентом данного вида компетенции Бахман называет способность интерпретировать культурные ссылки и обороты речи. Многие из культурных ссылок и оборотов речи аналогичны в лексиконе любого языка и, таким образом, могут считаться частью лексической компетенции. Тем не менее, часто необходимо знание расширенных значений, включающих в себя специфическую культуру событий, мест и т.д. Например, чтобы интерпретировать следующий пример, пользователь языка должен знать, что Ватерлоо часто используется в переносном смысле для обозначения проигрыша главной битвы с ужасными последствиями для пораженных:

A: I hear John did not do well on his final exam.

B: Yeah, it turned out to be his Waterloo.

Рассматривая социолингвистическую перспективу КС, Б. Рэмpton [33, с. 280] пришел к достаточно радикальным заключениям. Он считает, что социальная интеракция не рассматривается как релевантный фактор в исследованиях компенсирующих стратегий. В частности, Келлерман отвергает разницу между процессами родного и иностранного языка, а также то, что КС - часть учебного плана [18, с. 153]. Фэрч и Каспер, по мнению Б. Рэмптона, рассматривают КС исключительно в рамках психолингвистической модели производства речи, уделяя при этом много внимания практической пользе как критерию оценки адекватности любой теоретической формулировки. Данный критерий приводит к анализу КС с точки зрения ориентированности на проблему и потенциальной осознанности. Действительно, на первый взгляд может показаться, что социолингвистика и исследователи КС занимаются рассмотрением абсолютно разных явлений, так как социолингвистические исследования затрагивают большие группы людей и макросоциальные процессы, а изучение КС — это изучение дискурса. Однако интерпретативная социолингвистика основывается на исследовании деталей повседневной интеракции, которая является составляющей больших социальных моделей. Кроме того, как социолингвистические работы, так и работы по КС включают элемент осознанности. По мнению Рэмптона, КС представляет собой квинтэссенцию иностранного языка, в которой есть как сращение дискурса, так и признаки категорийного членства, изучающего язык. Автор также утверждает, что в экспериментах по КС отсутствуют ссылки на биографии или статус в социальной структуре.

Вышеизложенное позволяет заключить, что «связующим звеном» социокультурного (более широкая интерпретация понятия «социолингвистическая компетенция») и стратегического компонентов служат поступки, составляющие совокупность социального поведения.

Таким образом, мы расцениваем коммуникативные стратегии словоупотребления как способы решения проблем, возникших вследствие недостатка лингвистических (уровень слов и структур), прагматических (текст, дискурс) правил, а также проблем, возникших вследствие недостатка компетенции в сфере социокультурной приемлемости (поступок, поведение).

Отсюда можно утверждать, что стратегическая компетенция оперирует на всех компонентах коммуникативной компетенции. Схематично данное утверждение представлено следующим образом (рис.1):

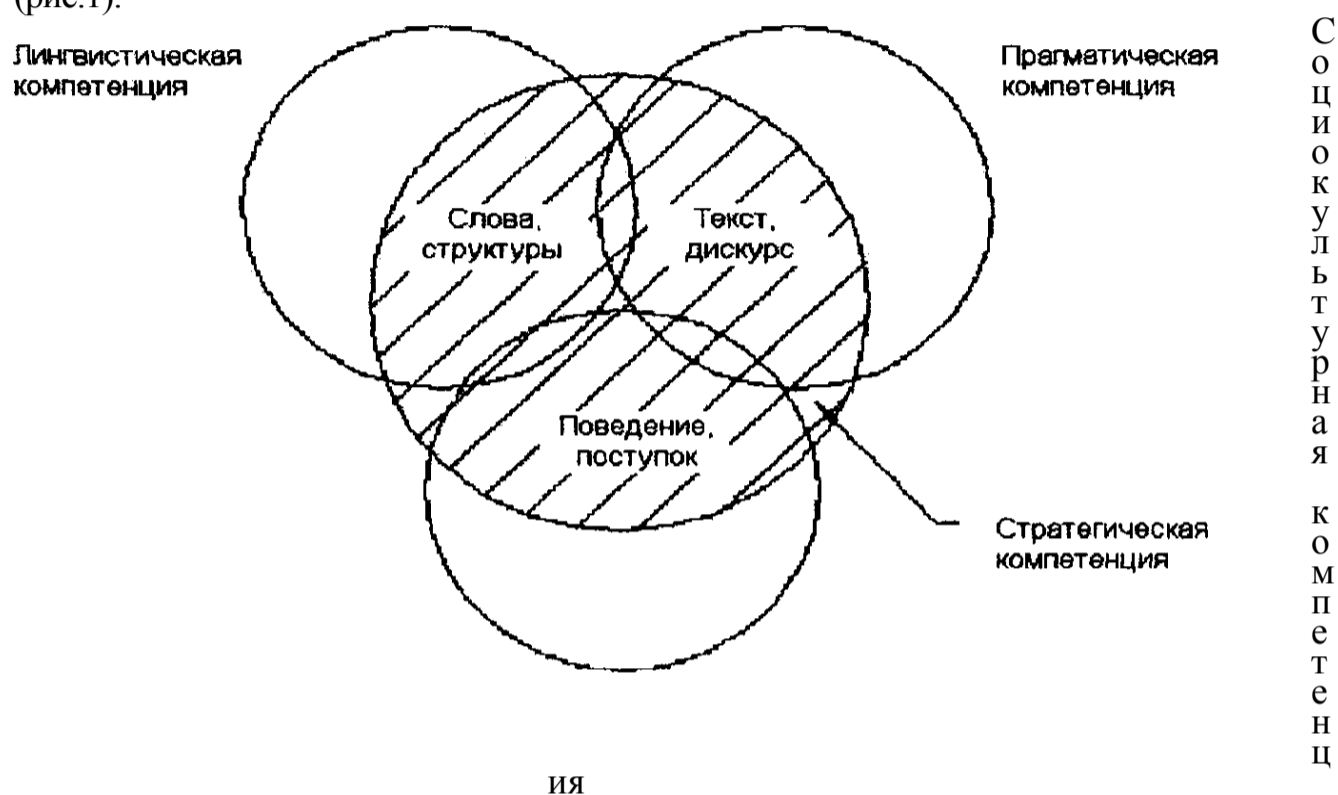


Рис.1. Взаимосвязь стратегической компетенции с другими видами компетенций в модели коммуникативной компетенции.

Таким образом, с целью определения статуса стратегической компетенции в структуре коммуникативной компетенции нами был затронут вопрос о многокомпонентности коммуникативной компетенции, в структуре которой выделяются следующие виды компетенций: 1) лингвистическая (грамматическая) компетенция; 2) компетенция дискурса; 3) социолингвистическая компетенция; 4) прагматическая компетенция; 5) стратегическая компетенция.

Было рассмотрено понятие стратегической компетенции, определения которой варьируются от наиболее общего, исходя из которого стратегическая компетенция мыслится как способность использовать язык эффективно (на основе концепции, что все языковое использование стратегично), до узкого определения стратегической компетенции как способа решать лексические проблемы и исправлять. Рассмотрев типы стратегий, которые говорящий употребляет в случае недостатка лингвистической, прагматической и социокультурной компетенций, мы пришли к заключению, что стратегическая компетенция оперирует на всех рассмотренных нами видах коммуникативной компетенции. На основе данного утверждения была разработана модель коммуникативной компетенции, согласно которой стратегическая компетенция обеспечивает взаимосвязь лингвистической компетенции с контекстом ситуации (прагматическая компетенция), а также с социокультурными знаниями (социокультурная компетенция).

2. Проблема соотношения психолингвистического и интерактивного подходов к рассмотрению стратегической компетенции

2.1. Психолингвистический подход к КС. Большое внимание психологической плоскости стратегической компетенции уделяется такими авторами, как Э. Келлерман и Э. Байалисток. В исследованиях этих авторов (1987) утверждалось, что любая попытка произвести классификацию КС в качестве когнитивных процессов должна отвечать трем требованиям: 1) экономия; 2) способность к обобщению (обобщенность); 3) психологическое правдоподобие (тождественность). Первое требование — требование экономии, основывается на том, что необходимо выделить как можно меньше дискурсных типов стратегий для обозначения стратегического поведения. Второе требование - обобщенность, относится к тому, что любая классификация должна быть одинаково применима ко всем участникам коммуникации, выполняющим любое задание, вызывающее стратегическое поведение, независимо от того, являются ли они носителями языка или нет, а также независимо от их уровня подготовки. Третьим, и наиболее важным требованием Э. Келлерман, Э. Байалисток (Kellerman E., Bialystok E. 1997: 31) считают психологическую тождественность, согласно которой любая классификация стратегий должна отражать переработку информации, познавательный процесс и способы решения проблем.

Модель языкового умения Байалисток состоит из двух компонентов: *анализа знания и контроля переработки*. Эти компоненты ответственны за продвижение в умении, т.к. они ведут к изменениям в ментальных репрезентациях, составляющих знание этой сферы.

Анализ знания представляет собой процесс, посредством которого ментальные репрезентации информации становятся структурированными. В качестве абстрактной репрезентации структура также является формой знания. Следовательно, структура — это как принцип, по которому организовывается знание, так и его реализация. Через процесс анализа контекстуально обусловленные репрезентации слов и значений перерастают в более абстрактные структуры. Например, маленькие дети не в состоянии рисовать геометрические фигуры. Однако они могут рисовать лодку с треугольным парусом. Анализируя концепцию паруса, форма паруса может быть представлена как абстрактно новое знание «треугольник». Слова организуются в формальные категории, такие как таксономические структуры, а также в формальные лингвистические категории - части речи. Первоначальная репрезентация должна быть организована вокруг пары «собака» и «кость» из-за их контекстуальной смежности. Более формальная репрезентация значений относится к таким единицам как «собака», «кошка» и «кость», т.к. эти слова - существительные.

Таким образом, репрезентация значения, как и репрезентация языка, трансформируются через анализ.

Вторым компонентом является *контроль* процесса или избирательное внимание. В любой когнитивной деятельности мы способны воспринимать только избранную порцию информации в любое данное время. Однако, ситуации неизменно предоставляют больше информации, чем можно переработать, и познание ведет непрерывный отбор из данного объема. Помимо этого, каждый компонент привносит перцептивный и эмпирический оттенок, который делает некоторую порцию этой информации заметной. В разговорном использовании языка мы обычно уделяем внимание только значениям. Иногда, тем не менее, внимание уделяется более

формальным аспектам языка - например, синтаксису, фонологии или языковой тождественности. Процесс говорения с носителем языка может вызвать необходимость переадресовки нашего внимания на лексический выбор. Слушатель может также учитывать пара- и экстралингвистические аспекты смысла - жесты, интонацию, окружающую обстановку, так как все это может помочь в интерпретации смысла.

Таким образом, эти два компонента описывают операции, которые применимы к ментальным репрезентациям во время изучения языка и его использования. Данные операции имеют свойство увеличивающейся структурированной организации репрезентаций (анализ) и направления внимания к отобранным аспектам репрезентаций (контроль), которые также используются при применении КС.

Келлерман [18, с. 145] представляет классификацию, в которой он делит стратегии на два основных типа — 1) концептуальные и 2) кодовые. Концептуальные стратегии манипулируют знанием свойств о концепте, включая взаимоотношение часть — целое, атрибуты и функции, и могут также вовлекать эпизодическую память. Кодовые стратегии манипулируют знанием пользователя о форме слова путем создания произвольных (случайных) обозначений для референтов через родной язык, а также посредством деривационных правил в иностранном языке. Одним из нововведений, связанных с делением стратегий на концептуальные и кодовые, является включение в состав одного из типов стратегии «передача значения жестом», который традиционно рассматривался как независимая категория - изображение мимикой. В классификации Келлермана [18, с. 34] изображение мимикой, отражающее семантические свойства референта, рассматривается как концептуальная стратегия, тогда как т.н. пролингвистический прием (указание на предмет вместо названия) рассматривался как кодовая стратегия. Аналогично то, что рассматривается как словообразования, можно разделить на семантически обусловленные (классический пример «airball» вместо «balloon») и новые слова в иностранном языке, значение которых понятно только их пользователю. Э.Келлерман и Э.Байалисток утверждают (там же), что все КС можно отнести к одному из двух основных типов стратегий, каждый из которых отражает определенный уровень репрезентации - уровень концепта и уровень кода. Выбор учащегося между кодовыми и концептуальными стратегиями будет зависеть от определенного количества факторов, таких как отсутствие собеседника, тип задачи, языковое умение, типологические взаимоотношения между разным языком учащегося и языком коммуникации.

Двусоставная классификация базируется на разграничении между двумя типами репрезентации знания (значение и форма) в долгосрочной памяти. Помимо этого, два когнитивных процесса анализа и контроля постоянно вовлечены в ментальные репрезентации, которые также придают психологическую тождественность двусоставной классификации. Таким образом, каждый из типов стратегий может быть рассмотрен с точки зрения требований, выдвигаемых анализом и контролем в исследовании каждого типа знания.

Э. Келлерман и Э. Байалисток [18, с. 36] представляют следующую таблицу, отражающую их основную концепцию:

Таблица 1.

Воздействие процессов анализа и контроля на репрезентации значения и языка.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ

РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ	Парафразы, мимика, жесты, мотивированные (семантические) словообразования	«отказ от задуманного смысла», «уклонение от темы»
ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ	Морфологическая креативность	стратегии, основанные на переносе, пролингвистические дефиниции, немотивированные словообразования, «обращения к авторитетному источнику»

КОДОВАЯ СТРАТЕГИЯ

Концептуальная стратегия объясняется как процесс воздействия на уровень репрезентации значения, где результатом являются высказывания, (знаки стратегии) традиционно описываемые как парафраз, описание другими словами (иносказание) и заимствования слов, а также мимическое и портретное жестикулирование. Когда процесс анализа оперирует на уровне языковых репрезентаций, действует кодовая стратегия, которая вовлекает продуктивные грамматические процессы для решения лексических проблем, в частности грамматическую деривацию (steam iron - to ironize). Тогда как кодовая стратегия принципиально базируется на лингвистических репрезентациях, использование контроля служит для концентрации внимания на альтернативных средствах обозначения целевого референта или концепта. Традиционными категориями, которые не считаются компенсирующими вследствие того, что они не являются автономными решениями лексических проблем, являются «обращения к авторитетному источнику» (appeals to authority), например, к словарю или к собеседнику. Аналогично, такие типы стратегий, как «отказ от (задуманного) смысла» (message abandonment) и «уклонение от темы» (topic avoidance) также не считаются компенсирующими стратегиями (в литературе по КС они считаются стратегиями редукции).

Главным в переработке информации с точки зрения анализа и контроля является то, что эти категории - две неотъемлемые когнитивные функции, действующие на всех фазах переработки языка. КС используются в том случае, когда обычный баланс между анализом и контролем нарушен (обычно из-за недостатка лингвистического знания). Именно нарушение обычного баланса переработки информации делает коммуникацию стратегичной.

Другим лингвистом, уделившим внимание психологической тождественности компенсирующих стратегий, была Н. Пулисс. Опираясь на модель говорения Левелта (1989), Н. Пулисс суммирует ситуации использования КС следующим образом [30, с. 50]: на первой степени говорящий концептуализирует смысл, придерживаясь основных принципов коммуникации, учитывая при этом ситуацию, предшествующий дискурс, общие знания. На втором этапе он начинает кодировать смысл, причем на данном этапе возможно столкновение с проблемами лексического плана, т.к. их лексикон может не содержать слова, которые они запланировали использовать. В этом случае говорящий имеет выбор — либо прекратить говорить (стратегия избегания), либо кодировать смысл альтернативным образом, используя при этом компенсирующие стратегии. Последнее решение, вероятно, потребует перепланирования первоначального смысла на уровне концептуализации: возможна как полная реорганизация первоначального плана с использованием аналитических концептуальных стратегий, так и замещение части информации холистическими концептуальными стратегиями

или стратегиями переноса. Вероятнее всего, что при планировании использования КС говорящий вновь следует общим принципам коммуникации и учитывает ситуацию, предшествующий дискурс и знания обоих говорящих. Таким образом, использование КС подчиняется тем же принципам, которые оказывают влияние на производство любого высказывания. Н. Пулисс выдвигает два известных принципа коммуникации, которые она считает особенно значительными для использования компенсирующих стратегий - это принципы ясности и принципы экономии. Принцип ясности подразумевает произведение понятных высказываний, тогда как принцип экономии требует от говорящего делать это с наименьшими затратами усилий.

Отсюда следует, что говорящий попытается решить свои коммуникативные проблемы, используя компенсирующие стратегии наиболее эффективно и экономно. Н. Пулисс пишет [30, с. 54], что «если существует общепринятое обозначение концепта» - это обычно наиболее предпочтительное средство (назвать паука пауком - это ясно и экономично). Проблемой говорящих, использующих компенсирующие стратегии, является то, что они не располагают данными средствами (вследствие незнания нужного слова). Тем не менее, они пытаются производить высказывания, которые являются ясными и эффективными, т.е. те высказывания, которые помогают достичь коммуникативной цели, сводя усилия к минимуму. В зависимости от важности коммуникативных целей и наличия ресурсов, они могут решить снизить уровень использования компенсирующих стратегий, которые могут быть менее ясными, но в то же время менее трудными с точки зрения усилий по переработке информации. В литературе, посвященной рассмотрению проблем в коммуникации, данный тип поведения известен как «достаточность». Н. Пулисс также отмечает, что при исправлении собственных ошибок говорящие придерживаются принципов ясности и экономии, причем, чем серьезнее они считают свои ошибки (с социальной, коммуникативной и лингвистической точек зрения), тем охотнее они их исправляют.

Левелт [22, с. 47] выяснил, что исправление действительных ошибок (неправильного слова или звука) происходит сразу после определения ошибки, тогда как исправление неприемлемых слов (технически правильные, но неточные, несогласованные, двусмысленные единицы) обычно откладывается. Другим аспектом использования языка, на который влияет принцип ясности и экономии, является переключение кодов. Пулисс и Бонгаертс [32, с. 55] отмечали, что учащиеся часто переключались с иностранного языка на родной ненамеренно, причем большинство слов родного языка были, в основном, служебными.

Пулисс и Бонгаертс (там же) приравнивали данные кодовые переключения к речевым ошибкам (оговоркам) по аналогии с ошибками лексического замещения, включая семантически родственные слова, как, например: «low» вместо «high» или «fingers» вместо «toes». Авторы считают, что эти переключения происходят особенно часто, когда слова и выражения в родном языке частотны, и, следовательно, более доступны. Именно в результате разницы в частотности употребления менее подготовленные учащиеся чаще используют слова родного языка. Кроме того, т.к. служебные слова рассматриваются как менее важные с коммуникативной точки зрения, учащиеся уделяют больше внимания отбору значимых слов, делая при этом меньше ошибок. Э. Келлерман и Э. Байалисток [18, с.

39] отмечают, что на основе сходства формы данных речевых ошибок со стратегическим поведением учащихся, Пулисс (1994) называет первые из трех компенсирующих стратегий стратегиями замены, т.к. учащиеся могут ненамеренно сохранить эквивалент перевода или семантически родственное слово иностранного языка для ликвидации образовавшийся лексической проблемы. Используя активизацию во время доступа как модель для описания функционирования КС, Пулисс рассматривает второй тип стратегий, названный *замена + стратегия*. При применении данного типа стратегии наблюдается адаптация к иностранному языку посредством морфологического и фонологического механизма. Наиболее типичным проявлением данного вида стратегии является уподобление иностранному языку слов родного языка, а также морфологическая и фонологическая адаптация известных ЛЕ в иностранном языке (*ironize* от (*steam*) *iron*). Третья стратегия, выделенная Пулисс - реконцептуализация, основана на использовании семантических и эпизодических свойств целевого объекта [29, с. 181] (*microwave oven* — «used for cooking with waves»). Тот факт, что стратегия подобного рода не базируется на замене лексикализациями в одно слово, дал основание полагать, что сюда вовлекается процесс другого рода, а не замена, процесс, который требует больше планирования и усилий, т.к. необходимо найти у целевых понятий соответствующие и вербализирующие свойства.

2.2. Изучение интерактивного подхода к КС началось с Варади (1980), исследование которого было проведено задолго до публикации Тароун (1977), которая также приняла интерактивный подход. Она определила КС как «обоюдную попытку двух собеседников договориться о значении в ситуациях, где необходимые структуры значения не являются общими» [8, с. 396].

В данном случае они отличаются от продуктивных стратегий, под которыми понимаются попытки использовать лингвистическую систему эффективно и четко, с минимальными затратами. Янг (1993) утверждает: «Когда потеря значения важна для разговора или задачи - тогда для учащихся и их собеседников имеются в наличии два выбора: передача значения через разговорные модификации или посредством коммуникативных стратегий» [8, с. 93].

Вильяме, Инкоу и Таскер [53, с. 308–309] приводят пример интерактивного поведения, в котором учащиеся являются специалистами в области специального знания (в данном случае - химии), тогда как носители языка - специалисты в языке.

Самой важной сферой в данном случае была химия, а не английский язык, а основной поток информации исходил от учащихся. Интеракция была разделена на дискретные эпизоды. Большинство эпизодов содержали проблему понимания одного из двух типов: (1) носителю языка необходимо объяснение относительно оборудования или процесса производства; (2) учащиеся часто ощущали наличие проблемы и пытались ее исправить.

В анализе данных использовались такие кодирующие категории, как: 1) проверка подтверждения (*confirmation checks*); 2) просьба о разъяснении (*clarification requests*); 3) проверка понимания (*comprehension checks*); 4) повторение и переформулирование. Термин «проверка подтверждения» использовался в предыдущих работах по интерактивным корректировкам для описания высказываний, которым необходимо подтверждение в том, что смысл предыдущего высказывания был услышан и понят. В данном исследовании авторы рассматривают «проверки понимания» как высказывания, которым необходимы подтверждения всего содержащегося во всем письменном или устном дискурсе:

S: I stick it in the hood, right?

Просьба о разъяснении, в отличие от первой категории, не снабжает слушателя информацией, на которую нужно реагировать. Таким образом, в этом случае респонденту приходится делать больше интерактивной работы, т.к. просьба остается открытой: S: Which one is the water layer?

«Проверка понимания» представляет собой высказывания, которые пытаются подтвердить то, что слушающий понял из высказывания говорящего. Проверка понимания может быть простой, как: «understand?» или в форме вопроса.

Что касается повторов, то они представляют собой точные повторения того, что было сказано раньше, тогда как переформулирование представляет собой модификацию первого высказывания.

Результаты исследований Вильяме, Инкоу и Таскера показывают различия в образцах стратегического использования учащих и носителей языка. Однако с обеих сторон наблюдается четкая тенденция относительно помощи друг другу в достижении обоюдного понимания, а также в сохранении умеренности цели.

Все это компоненты того, что называется консервативной стратегией — т.е. невысокая требовательность по отношению друг к другу с точки зрения интеракции.

Таксономичный подход интерактивной перспективы [57, с. 18] базируется на описаниях языка U_2 , при этом характеризуя средства для обозначения нужного концепта с точки зрения наблюдаемых форм.

Это, прежде всего, описание наблюдаемых форм в высказываниях U_2 с имплицитными выводами о различиях в процессе психологической переработки. Альтернативный психолингвистический подход связан с описанием психологических процессов, используемых U_2 , которые при этом характеризуют когнитивные решения, принимаемые говорящим для достижения понимания. Таким образом, психолингвисты фокусируют внимание на внутреннем и когнитивном, тогда как интерактивный подход базируется на внешнем и интерактивном. Другими словами, сторонники интерактивного подхода исходят из данных действий для рассмотрения лежащей в основании компетенции, тогда как психолингвисты характеризуют, прежде всего, компетенцию, чтобы объяснить данные действия.

Анализ взаимоотношений, проведенный Дж. Йюлом и Э. Тароун [57, с. 24) между сходством и различиями в выражениях, используемых U_2 и носителями языка, показал, что носители языка имеют более расширенный технический словарный запас (задание — описание одной из частей кофейника), тогда как U_2 используют более имплицитные аналогии. Помимо этого, носители языка применяют более аналитичные (описание свойств референта) стратегии, произведя больший объем высказываний, чем U_2 , которые, в основном, применяют более холистичные стратегии (использование термина - замена вместо обозначаемого слова). Другой особенностью интерактивного подхода является то, что он рассматривает концепцию успешных или эффективных стратегий. Разница в подходах замечается также в том, что, по мнению Йюла и Тароун (там же: 26), для сторонников психолингвистического подхода роль собеседника в выборе лингвистических средств сводится к минимуму, тогда как наличие адресата, по их мнению, оказывает влияние на когнитивные процессы, а также на выбранную стратегию. Так, наличие собеседника создает другой контекст, позволяющей использовать такие «интерактивные стратегии» как «просьба о помощи» и «мимика», рассматриваемые в психолингвистическом подходе как кодовые и концептуальные.

С педагогической точки зрения, сторонники психолингвистического подхода считают, что КС не следует обучать: «То, чему следует учить - это не стратегия, а язык» [4, с. 147]. Другими словами, предполагается, что у U_2 уже сформирована достаточная компетенция применения избранных стратегий

в родном языке и, следовательно, их следует обучать только лингвистическим формам. В целом, данное утверждение не учитывает тот факт, что развитие компетенции $У_2$ может быть результатом действия $У_2$ при успешной коммуникации посредством КС. Вследствие этого, рассмотрение КС как категории, которой не следует обучать, не представляется адекватным. Отсюда мы считаем целесообразным, чтобы учащиеся выполняли ряд заданий, язык коммуникации в которых может быть непредсказуем, и отличаться от одного контекста к другому.

Основываясь на работах когнитивных лингвистов Миллера (1960) и Кларка (1977), Фэрч и Каспер описали модель производства речи, которая включает фазу планирования и фазу выполнения. Фаза планирования состоит из коммуникативных целей и процесса планирования, продуктом которого является план. Коммуникативные цели состоят из (1) акционального элемента (речевые акты); (2) модального элемента (ролевые взаимоотношения между интерактантами); и (3) пропозиционального элемента (содержание коммуникативного события). В дальнейшем, Фэрч и Каспер (Faerch С, Kasper G. 1986: 181) описывают процесс планирования как взаимодействие трех компонентов: коммуникативной цели, коммуникативных ресурсов, находящихся в наличии у говорящего, и оценки коммуникативной ситуации. Фаза выполнения по модели этих авторов включает в себя неврологические и психологические процессы, которые реализуют план, приводящий к использованию языка.

План формируется на различных лингвистических уровнях и служит для достижения цели. Во время всех стадий формирования плана (планирование и выполнение) говорящий управляет и, если необходимо, модифицирует процесс производства речи. Если на какой-нибудь стадии этого процесса говорящие сталкиваются с проблемой в реализации, то для решения этих проблем они могут активизировать коммуникативные стратегии (КС), либо, отказавшись (частично или полностью) от своей первоначальной цели (поведение избегания), либо они могут достичь цели, введя альтернативный план (поведение достижения). Взаимоотношения между двумя типами стратегий и их действия на процесс производства речи отражены в виде схемы: [10, с. 181].



Схема 1. Стратегии достижения и редуктивные стратегии в производстве речи.

На основании данной схемы, формирование цели представляет собой высокоидеализированный и контекстоуменьшенный взгляд на коммуникацию. Формирование цели представлено как личное решение говорящего, на которое не влияют другие факторы. Будучи примененной в реальном общении, модель интегрируется в более широкую модель вербальной интеракции, в которой можно проследить, как формирование цели на данном этапе обусловлено предыдущими целями в дискурсе, а также то, как установленная цель предопределяет формирование цели последующего говорящего. В классной комнате, как правило, наблюдается неравноправие в отношении формирования цели, т.к. обычно учитель выполняет иницирующие действия (с целью проверки понимания текстов, знания ученика в целом), тогда как учащиеся предпринимают ответные шаги.

Исследования, основанные на типологиях, концентрируют внимание на факторах, влияющих на выбор стратегии, таких как личность учащегося, учебная ситуация, а также источник проблемы.

По мнению Байалисток (1990) и Келлермана (1991), это исследование имеет ряд недостатков, т.к. «критерии для отнесения высказывания к специфичной стратегической категории иногда являются нечеткими, произвольными и иррелевантными» [4, с. 75] Келлерман [18, с. 146] отмечает, что обозначение «art gallery» единицей «picture place» или как «a place you look at pictures») определенно отражает аналогичные когнитивные процессы. Следовательно, по мнению автора, вовсе необязательно постулировать наличие различных стратегий только на основании их различных лингвистических реализаций.

Р. Эллис [8, с. 80] пишет о том, что в большинстве дискуссий о КС фигурируют две ключевые концепции, первая из которых заключается в том, что все стратегии осознанны, а суть второй сводится к тому, что они проблемно-ориентированны. Фэрч и Каспер считают осознанность определяющей характеристикой КС, однако, признавая трудности эмпирического характера (т.е. то, что осознанность проявляется не всегда), авторы определяют КС как «потенциально-осознанные». В целом, автор отдает предпочтение психолингвистическому подходу, основываясь на том, что интерактивная концепция не подразумевает монологические высказывания, а также на том, что КС могут применяться, не будучи очевидными в общении. По мнению Эллиса, интерактивная перспектива лучше всего рассматривается с точки зрения дискурсивного анализа, который подразумевает совместный взгляд учащегося и собеседника, а не выделение деятельности учащегося для отдельного анализа.

Р. Эллис определяет КС как психолингвистические планы, которые существуют как часть коммуникативной компетенции говорящего. Они потенциально осознанны и служат в качестве замены планов высказывания, которые учащиеся не в состоянии выполнить.

На основе психолингвистического подхода Р. Эллис разработал следующую классификацию КС [8, с. 184–185]:

<ul style="list-style-type: none"> • Парафраз • Словообразование • Реструктуризация 	<p>Учащийся замещает единицу Y_2, описывая или объясняя на примере</p> <p>Учащийся замещает единицу Y_2 единицей, образованной от форм Y_2</p> <p>Учащийся развивает альтернативный план</p>	<p>He cleaned the house with a...-> it sucks in air</p> <p>«gallery» —> «picture place»</p> <p>«I have two...» -> «I have a brother and a sister»</p>
<p>г) неязыковые стратегии</p> <p>д) совместные</p>	<p>Учащийся использует неязыковые средства, такие как мимика и жестикуляция</p> <p>Подразумевается совместное решение</p>	<p>what's this?</p>

стратегии е) прямое обращение ж) косвенное обращение	проблем учащимся и его собеседником Учащийся открыто просит помощи Учащийся не просит помощи, но выказывает потребность в ней посредством паузы, взгляда и т.д.	
2. Стратегии исправления а) ожидание б) использование семантического поля в) использование других языков	Используются, когда учащийся имеет проблему определения необходимой единицы, но упорно продолжает осуществление высказывания, отказываясь от использования компенсирующей стратегии Учащийся ждет, когда он вспомнит единицу Учащийся определяет семантическое поле, к которому принадлежит единица и перебирает в памяти единицы, относящиеся к данному полю Учащийся думает о форме единиц в другом языке и затем переводит ее на Яг	

Фэрч и Каспер (1980) [8, с. 182] утверждают, что основным условием для потенциального эффекта КС является их принадлежность к поведению достижения, а не к редуktivному поведению, так как, по их мнению, только поведение достижения способствует формированию гипотез, а также автоматизации навыков. Тароун (1980) (там же), однако, оспаривает эту точку зрения. Автор считает, что разговорный эффект КС в целом состоит в том, чтобы побудить носителя языка помочь учащемуся употребить правильную форму. Другим контрольным аргументом является то, что главная цель КС - держать канал открытым. Следовательно, даже если учащийся не имеет в арсенале нужной структуры, ему будут предложены альтернативные формы.

Итак, проблема стратегической компетенции рассматривается на основании сопоставления двух основных подходов: психолингвистического (описание психологических процессов, лежащих в основании употребления стратегии) и интерактивного (рассмотрение перспективы взаимодействия собеседников в общении, когда участники интеракции пытаются решить проблему вместе). Сторонники психолингвистического подхода (С. Faerch, G. Kasper, E. Kellerman, E. Bialystok, N. Poulisse и т.д.) относят все КС к двум основным типам: кодовые (чисто лингвистические приемы) и концептуальные (использование слова или описание свойств референта на основании разграничения базовых понятий «анализ» - «контроль»). Анализ рассматривается авторами данного подхода как «структурирование ментальных репрезентаций референта», тогда как под контролем понимается «избирательное внимание к отобранным аспектам репрезентаций».

Сторонники интерактивного подхода (Tarone E., Yule G., Wagner J., Williams J., Inkoe R., Tasker T. и т.д.) считают КС обоюдной попыткой двух собеседников «договориться» о значении в ситуациях, где необходимые структуры значения не являются общими, а поведение в коммуникации направлено на достижение цели или отказа от нее.

Одним из расхождений психолингвистического и интерактивного подходов в оценке КС является вопрос о целесообразности обучения стратегиям. Так, сторонники интерактивного подхода полагают, что стратегическая компетенция - это категория, которой необходимо обучать, тогда как сторонники психолингвистического подхода считают КС частью

производства речи, употребление которых детерминировано родным языком, а отсюда, по их мнению, формирование КС не требует специальной подготовки. В целом, не соглашаясь с данным утверждением, мы, тем не менее, не отрицаем воздействия психолингвистических факторов на употребление коммуникативных стратегий словоупотребления. Следует отметить, что классификации интерактивного типа базируются на основном разделении «редуктивное поведение» / «поведение достижения».

На основании вышеизложенного представляется возможным заключить, что стратегическая компетенция занимает важное место в структуре коммуникативной компетенции. Обзор литературы по составу коммуникативной компетенции показал, что в структуре коммуникативной компетенции выделяются следующие компоненты: 1) лингвистическая или грамматическая компетенция (знание правил грамматики, фонологии, морфологии, синтаксиса); 2) прагматическая компетенция (выражение и интерпретация содержания); 3) социолингвистическая компетенция (знание правил социальной приемлемости, этикета и т.д.); 4) компетенция дискурса (использование языка в реальных ситуациях) и 5) стратегическая компетенция (способность преодолевать лингвистические трудности).

Таким образом, рассмотрение данных компонентов позволило судить о том, что при недостатке любой из вышеперечисленных компетенций активизируются коммуникативные стратегии. Данный факт свидетельствует о том, что стратегическая компетенция обеспечивает взаимосвязь лингвистической, прагматической и социокультурной компетенций.

Список литературы:

1. Aston G. Notes on the interlanguage of comity // *Interlanguage Pragmatics*. / Ed. by Kasper G., Blum-Kulka Sh. – New-York: Oxford University Press, 1993. – P. 224–250.
2. Bachman L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – p. 408.
3. Bialystok E. *Communication strategies: A Psychological Analysis of Second-language use*. – Oxford: Blackwell, 1990. – 223 p.
4. Blum-Kulka S. *Interlanguage pragmatics: The case of requests* // *Foreign / second language pedagogy research* / Ed. by Phflipson R., Kellerman E., Selinker L., Smith M. Sh. And Swain M. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – P. 255–272.
5. Canale M., Swain M. *Theoretical Bases of Communicative approaches to second language teaching and testing* // *Applied Linguistics*. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
6. Canale M., Swain M. *Some Theories of Communicative Competence / Grammar and Second Language Teaching. A book of Readings* / Ed. by Rutherford W., Smith M.S. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991. – P. 60–79.
7. Canale M. *From Communicative competence to language pedagogy* // *Language and Communication* / Ed. by Richards J. & Schmidt R. – London, New York, 1996. – P. 5–17.
7. Duff A.P. *The lexical generation gap: a connectionist account of circumlocution in Chinese as a second language* // *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives* / Ed. by Kasper G. and Kellermann E. – London / New-York: Longman, 1997. – P.192–215.
8. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – P. 181–189.
9. Faerch C. *Rules of Thumb and other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom* // *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom* / Ed. by Kasper G. – Denmark: Arhus University Press, 1986. – P. 125–129.

10. Faerch C, Kasper G. Strategic Competence in Foreign Language Teaching // Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom / Ed. by Kasper G. – Denmark: Aarhus University Press, 1986. – P. 179–193.
11. Gehring W. Englische Fachdidaktik. Eine Einfuehrung. – Berlin: Erich Schmidt, 1999. – S. 5–222.
12. Hymes D. Ueber linguistische Theorie, kommunikative Kompetenz und die Erziehung der Kinder // Sprache und Kommunikative Kompetenz / Hrsg: Kochan D.C. – Berlin, 1991. – P. 109–141.
13. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics: Selected Readings / Ed. by Bride J. & Holmes J. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
14. Johnson K. Understanding Communication in Second Language Classrooms. – Cambridge: Cambridge Language Education, 1995. – P. 4–5.
15. Kasper G. Repair in Foreign Language Teaching // Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. – Aarhus: Aarhus University Press, 1986. – P. 23–39.
16. Kasper G. Routine and indirection in interlanguage pragmatics / Ed. by. Bouton L., Pragmatics and language learning (Vol. 6, P. 59-78). – Urbana: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1995. – Vol. 6. – P. 59–78.
17. Kasper G. Beyond reference // Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / Ed. by Kasper G. and Kellerman E. – London / New-York: Longman, 1997. – P. 345–359.
18. Kellerman E., Bialystok E. On psychological plausibility in the study of communication strategies // Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / Ed. by Kasper G. and Kellerman E. London / New-York: Longman, 1997. – P. 345–359.
19. Krashen S. The Input Hypothesis: Issues and Education. – London: Longman, 1985. – P. 33–47.
20. Lado R. Testen im Sprachunterricht. 1971. – Muenchen: Max Hueber Verlag, 1971. – 454 S.
21. Lauffer J. Kommunikative Kompetenz in einer sich veraendernden Me-

- dienwelt / Hrsg. Volkmer I. – Opladen, 1995. – S. 223–233.
22. Levelt W. Monitoring and self-repair in speech // *Cognition*. – 1983. – № 14. – P. 41–104.
 23. McCarthy M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – P. 1–213.
 24. McCarthy M., Carter R. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. – London / New-York: Longman, 1994. – P. 1–30.
 25. Millrood R. *Modules in English Language Teaching Methodology*. – Tambov: TGU, 2001. – 287 p.
 26. Mitchell R. The communicative approach to language teaching // *Teaching modern languages* / Ed. by Swarbrick A. – London / New York, 1994. – P. 33–41.
 27. Munby J. *Communicative Competence and Theoretical Framework // Communicative Syllabus Design / A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – P. 6–27.
 28. Nunan D. *The Learner-Centered Curriculum* / Ed. by Long M. N., Richards J.C. – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – P. 32–34.
 29. Poulisse N. A theoretical account of lexical communication strategies // *The bilingual lexicon* / Ed. by Schreuder R. and Weltens B. – Amsterdam: John Benjamins, 1993. – P. 157–189.
 30. Poulisse N. Compensatory strategies and the principles of clarity and economy // *Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives* / Ed. by Kasper G. and Kellerman E. – London / New-York: Longman, 1997. – P. 49–63.
 31. Poulisse N., Bongaerts F., KeUermann E. The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies // *Introspection in second language research* / Ed. by Faerh C. and Kasper G. – Clevedon: Multilingual Matters, 1987. – P. 213–219.
 32. Poulisse N., Bongaerts F. First language use in second language production // *Applied Linguistics*, 1994. – № 15. – P. 36–57.
 33. Rampton B. A Sociolinguistic perspective on L2 communication strate-

- gies // Communication strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / Ed. by Kasper G. and Kellerman E. – London / New-York: Longman, 1997. – P. 279–295.
34. Riley P. Developmental Sociolinguistics and the Competence/Performance Distinction. Performance and Competence in Second Language Acquisition // Language and Understanding. Ed. by Brown G., Malmkjaer K., Pollitt A., Wilhams J. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – P. 118–126.
35. Robinson E., Wlittaker S. Learning about verbal referential communication in the early school years / Ed. by Durkin K. Beckenham, U. K.: Croom Helm, 1986. – P. 95–116.
36. Russel G. Reference and order in first and second language referential strategies // Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives / Ed. by Kasper G. and Kellerman E. General. – London / New-York: Longman, 1997. – P. 65–79.
37. Rutherford W. Grammatical Consciousness Raising in Brief. Historical Perspective // Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings / Ed. by Rutherford W., Smith M.S. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991. – P. 15–18.
38. Rutherford W. Functions of Grammar in a Language-Teaching Syllabus // Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings / Ed. by Rutherford W., Smith M. S. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1991. – P. 231–247.
39. Schmidt R. Interaction, acculturation, and the acquisition of communication competence: A case study of an adult // Sociolinguistics and language acquisition / Ed. by Wolfson N., Judd E., Rowley. – M.A.: Newberry House, 1983. – P. 137–174.
40. Simon H. Models of man. – New York: Wiley, 1957. – 357 p.
41. Smith M.S. Second Language learning: Theoretical Foundations. – London / New-York: Longman, 1994. – P. 12–15.
42. Swain M. Large-scale communicative language testing: A case study // Initiative in communicative teaching / Ed. by Savignon S., Berns M. –

- Reading: Addison Wesley, 1984. – P. 185–201.
43. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // Input in second language acquisition / Ed. by Gass S., Madden C. – Rowley: Newbury House, 1985. – P. 235–253.
 44. Tarone E. Conscious communication strategies in interlanguage. On TESOL 77 / Ed. by Brown H., Yorio C, Crymes R. – Washington D.C.: TESOL, 1977. – P. 194–203.
 45. Tarone E. Some thoughts of on the notion of «communication strategy» // Strategies in interlanguage communication / Ed. by Faerch C. and Kasper G. – London: Longman, 1983. – P. 61–74.
 46. Tarone E. Teaching strategic competence in foreign language classroom // Initiative in communicative language teaching / Ed. by Savignon S., Berns M. – Reading: Addison Wesley, 1984. – P. 127–136.
 47. Tarone E., Yule G. Communication strategies in East-West interactions // Discourse across cultures / Ed. by Smith L. – Hemel Hempstead: Prentice-Hall, 1987. – P. 49–65.
 48. Tarone E., Yule G. Focus on the language learner. – Oxford: Oxford University Press, 1989. – P. 16–39.
 49. Varadi T. Strategies of target language learner communication: Message adjustment // Strategies in interlanguage communication / Ed. by Faerch C, Kasper G. – London: Longman, 1983. – P. 79–99.
 50. Wagner J. Dann du tagen eine - weisse Platte - An analysis of interlanguage communication in instructions // Strategies in interlanguage communication / Ed. by Faerch C, Kasper G. – London: Longman, 1983. – P. 159–174.
 51. Wagner J. What makes a discourse a negotiation? // The discourse of business communication / Ed. by Ehlich K., Wagner J. – Berlin: Mouton de Gruyer, 1995. – P. 9–36.
 52. Weir C. J. Communication Language Testing. Reading: Prentice Hall / Applied Linguistics, 1990. – 216 p.

53. Widdowson H.G. Grammar, and nonsense, and learning // Aspects of language teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – P. 78–97.
54. Williams J., Incoe R., Tasker T. Communication strategies in an interactional context: the mutual achievement of comprehension / Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / Ed. by Kasper G., Kellerman E. – London / New-York: Longman, 1997. – P. 304–313.
55. Wolff D. English lehren und Lehren Didaktik des Englischunterrichts / Hrsg. Timm P.J. – Berlin: Cornelsen, 1998. – S. 73–75.
56. Yule G., Tarone E. Eliciting the performance of strategic competence // Developing communicative competence in a second language / Ed. by Scarcella R., Andersen E., Krashen S. – New-York: Newbury House, 1990. – P. 179–194.
57. Yule G., Tarone E. The other side of the page: Integrating the communication strategies and negotiated input in SLA // Foreign / second language pedagogy research / Ed. by Phillipson R., Kellerman E., Selinker L., Smith M.S., Swan M. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – P. 162–171.
58. Yule G., Tarone E. Investigating communication strategies in L2 reference: pros and cons // Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives / Ed. by Kasper G., Kellerman E. – London, New-York: Longman, 1997. – P. 17–29.

Словари, справочники, энциклопедии:

59. Англо-русский синонимический словарь / А.Д. Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э. Латышева и др. / под ред. А.И. Розенмана и Ю.Д. Апресяна. – 4-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 776 с.
60. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М.: Рус.яз., 1980. – Т. 4. – P–V. – 683 с.
61. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов: ок. 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1986. – 797 с.
62. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

63. BBC English Dictionary. – London: BBC English and Harper-Collins Publishers Ltd, 1992. – 1374 p.
64. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. – München: Bertelsmann Lexikon Verlag GMBH, Gutersloh, 2000. – 1451 S.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Базарова Татьяна Ивановна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Воропаева Виктория Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Гончарова Наталья Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Гордиенко Татьяна Николаевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Зацепина Екатерина Викторовна – кандидат филологических наук, преподаватель центра-колледжа прикладных квалификаций МичГАУ.

Зацепин Алексей Владимирович – кандидат философских наук, доцент кафедры истории социально-педагогического института МичГАУ.

Карандеева Людмила Георгиевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода лингвистического факультета Российского государственного социального университета.

Кирьякова Ольга Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Корсакова Юлия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Кренинина Галина Вячеславовна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Леонова Наталья Михайловна – кандидат филологических наук, зам.директора по учебно-воспитательной работе Московского Центра образования «Русская школа».

Мелехова Наталия Владимировна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Нуждова Елена Николаевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Попова Наталья Владимировна – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Государственного гуманитарно-технологического университета.

Сухарева Татьяна Николаевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Тугарева Валентина Викторовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Федотов Александр Николаевич – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания социально-педагогического института МичГАУ.

Шатилова Любовь Михайловна – доцент, доктор филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии факультета иностранных языков Государственного гуманитарно-технологического университета.