



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФГБОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

**ВОПРОСЫ  
ЛИНГВИСТИКИ, ПЕДАГОГИКИ И  
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник статей

*Юбилею*

*Удмуртского государственного университета и  
Института иностранных языков и литературы  
посвящается*

Ижевск  
2011

УДК 81.0я43  
ББК 81'1(082)  
В748

Редакционная коллегия:

*Н. И. Пушина*, д-р. филол. н., профессор,  
*Р. П. Кайшева*, канд. пед. н., профессор,  
*Л. С. Колодкина*, канд. пед. н., доцент,  
*Н. В. Маханькова*, канд. пед. н., доцент,  
*Н. С. Широколова*, канд. филол. н., доцент,  
*Е. А. Широких*, канд. филол. н., доцент.

**В748 Вопросы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков.** Юбилею Удмуртского государственного университета и Института иностранных языков и литературы посвящается / под ред. Н. И. Пушиной, Н. В. Маханьковой. – Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 274 с.

Сборник составлен и подготовлен к печати кафедрой грамматики и истории английского языка Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета

ISBN

УДК 81.0я43  
ББК 81'1(082)

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» ИИЯЛ, 2011

## Содержание

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ .....	5
<i>Васильев Л. Г.</i> О деривационном подходе к семантическому моделированию предложения .....	6
<i>Голубкова О. Н.</i> Проблемы моделирования педагогической технологии выявления интерпретационной позиции переводчика .....	18
<i>Донецких Л. И., Грудцина Е. Л.</i> Поэтика цвета в цикле «Темные аллеи» И. А. Бунина .....	32
<i>Донецких Л. И., Дулесов Е. П.</i> Лингвостилистическое толкование стихотворения В. Набокова «Снимок» .....	43
<i>Зеленина Т. И.</i> Эргонимы в ономастическом пространстве языка .....	54
<i>Кайшева Р. П.</i> Гуманно-личностный подход к образовательному процессу – основа деятельной педагогической поддержки .....	66
<i>Колодкина Л. С.</i> Научно-педагогическое обоснование образовательной инициативы «разработка технологии формирования универсальных учебных действий в процессе изучения английского языка» .....	88
<i>Крейдлин Г. Е.</i> Соматические объекты в семиотической концептуализации человеческого тела .....	102
<i>Кушнина Л. В.</i> Кинотекст в переводческом пространстве .....	116
<i>Левицкий Ю. А.</i> Проблемы продуцирования высказывания .....	122
<i>Лелис Е. И.</i> К вопросу о терминологической сущности феномена «подтекст» .....	141

<i>Маханькова Н. В.</i> Дидактические условия внедрения компьютерных педагогических технологий в процесс становления профессионально-творческой компетентности студентов .....	147
<i>Мерзлякова А. Х.</i> Синестетические переносы прилагательных поля «Температура» .....	164
<i>Олешков М. Ю.</i> Жанры педагогического дискурса .....	182
<i>Орехова Н. Н.</i> Проприальная номинация и развитие письменного кода .....	194
<i>Мишланова С. Л., Пермякова Т. М.</i> Дискурс-анализ межкультурной коммуникации: моделирование и типология .....	203
<i>Пономарева О. Б.</i> Многозначность vs. неоднозначность газетных заголовков как когнитивный парадокс (На материале таблоидной прессы России и Великобритании).....	216
<i>Пушина Н. И.</i> Английское Ing-формное письмо .....	223
<i>Сигал К. Я.</i> О синтаксической стороне увеличения объема информации в подчинительных и сочинительных конструкциях .....	233
<i>Утехина А. Н.</i> О роли вербального и невербального контекста в межкультурной коммуникации.....	239
<i>Широглазова Н. С.</i> Символ как основообразующий элемент авторской картины мира в жанре философского эссе (На материале эссе А. М. Линдберг «Дар моря») .....	249
<i>Широких Е. А.</i> Проблема семантической классификации английских неопределенных детерминативов.....	262
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	272

## ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

2011 год – год 80-летнего юбилея Удмуртского государственного университета и 70-летия Института иностранных языков и литературы (в прошлом факультета иностранных языков и факультета романо-германской филологии). Данный сборник научных публикаций – это свидетельство научных достижений, интересов, направлений ученых и исследователей университета, института, кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, это публикации наших уважаемых коллег, известных ученых Москвы, Калуги, Перми, Тюмени, Нижнего Тагила, Глазова – Г. Е. Крейдлина, К. Я. Сигала, Л. Г. Васильева, О. Б. Пономаревой, Ю. А. Левицкого, Л. В. Кушниной, С. Л. Мишлановой, Т. М. Пермяковой, М. Ю. Олешкова, Н. Н. Ореховой, откликнувшихся на столь знаменательные события 2011 года в сфере культуры и Высшего образования Удмуртии, что указывает на наше плодотворное сотрудничество, активный научный обмен в издательской деятельности, обсуждение актуальных проблем и вопросов лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков.

Настоящий сборник – это и дань уважения, признательности юбиляру, ровеснику Удмуртского университета, доктору филологических наук, профессору Пермского государственного национального исследовательского университета Ю. А. Левицкому, плодотворно и долгие годы сотрудничающему с университетом, ИИЯЛ, кафедрой грамматики и истории английского языка, и пожелание долгих лет жизни, новых творческих достижений, научных открытий.

Мы благодарим всех авторов статей, составивших данный сборник научных публикаций, которые, как мы надеемся, вызовут интерес у лингвистов и преподавателей иностранных языков.

*С юбилеем, Университет!*

*С юбилеем, ИИЯЛ!*

*Л. Г. Васильев*

## **О ДЕРИВАЦИОННОМ ПОДХОДЕ К СЕМАНТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

В последние два десятилетия лингвистика ознаменовалась бурным всплеском исследований в области дискурса – работами прагмалингвистического, социолингвистического, жанроведческого и иных направлений. При этом предметом изучения в этих изысканиях являются единицы не-собственно языкового плана, точнее, единицы, знаковый характер которых не отвечает в полной мере требованию регулярной воспроизводимости. Тексты обладают этой чертой, но не все, а жесткие и полужесткие (см. подробнее: [Васильев 1991; 1999]). В этой связи несомненный интерес представляют семиологические исследования, посвященные проблемам перехода знака в указанную ипостась, и здесь в первую очередь встает вопрос о пределе моделируемости единиц общения. Ведь с этой проблемой связаны в том числе и проблемы переводимости, т. е. проблемы создания автоматизированных словарей. По-видимому, предельной *регулярной* знаковой единицей такого порядка остается предложение. Исследовано ли предложение в плане моделируемости исчерпывающим образом? В известной мере – да, и свидетельством тому может служить направление, именуемое синтаксической семантикой, которое пережило становление и расцвет в 1960-е – 1970-е гг. Тем не менее, не все принципы моделирования семантики предложения еще нашли освещение в публикациях, а уж учитывая нынешний крен в исследовании дискурса, даже многое из того, что уже сделано, мало-помалу подвергается забвению.

В связи с этим настоящая статья преследует во многом научно-просветительскую цель: она посвящена анализу методологии моделирования семантики предложения в генетико-деривационной (в терминологии С. Д. Кацнельсона [1975]) концепции Уолласа Чейфа [Чейф 1975; Chafe 1971; 1974]. Собственно генетический аспект теории У. Чейфа мне представляется менее интересным, ибо реальные процессы порожд-

дения предложения в последующие со времени появления русского перевода книги «Значение и структура языка» 30 лет стали предметом исследования множества глубоких психолингвистических работ (см., например: [Залевская 2001]); это освобождает меня от необходимости обращения к названному аспекту. А вот собственно моделирование – то, чем помимо описания языковых фактов занимаются ученые традиционной (я говорю о лингвистической) ориентации, – представляет интерес, и некоторые аспекты такого моделирования нуждаются в изучении хотя бы потому, что современная «лингвистическая молодежь», к сожалению, во многом потеряла вкус к тщательному анализу сложных и неоднозначных аспектов нахождения выхода из «черного ящика» и ищет себя преимущественно в исследовании, например, модных ныне концептов, не занимаясь их деривационной семантико-синтаксической проработкой. Между тем, вопросы лингвистического моделирования – повторюсь – остаются принципиальными для лингвистики, а достижения, равно как и просчеты в этой области, вне всякого сомнения, должны изучаться. Тем более, что собственно критический анализ семантической концепции У. Чейфа в доступных публикациях мне неизвестен.

Свою семантическую теорию У. Чейф строит на основе «концептуальной теории значения», по которой «идеи или понятия являются реальными сущностями в сознании людей и посредством языка они объединяются звуками, так что могут быть переданы из сознания одного индивидуума в сознание другого» [Чейф 1975: 91]. У. Чейф не поясняет, однако, откуда берутся понятия (что, вообще говоря, было бы необходимо для *генетико*–деривационной теории). Делая лишь косвенный намек на связь понятий и «пережитого», т. е. опыта [1975: 7], он не развивает этого тезиса далее. Идеи объявляются некоторым образом существующими в нервной системе индивида [1975: 28].

Термин *понятие* («*концепт*»<sup>\*</sup>) применяется у У. Чейфа и для обозначения больших мыслительных образований – предложений, и для составляющих предложение единиц. Налицо, как видим, терминологическое неразличение объектов различных уровней, против чего высказывался еще Б. Рассел в своей теории логических типов.

В трактовке У. Чейфа субконцептуализация смысла предложения представляет диалектическое единство дискретного и непрерывного. Утверждая, что концептуальные структуры универсальны (иначе было бы невозможно общение между людьми, говорящими и на одном, и на разных языках), У. Чейф, тем не менее, справедливо считает, что «чистой субконцептуализации не существует и что влияние языковых факторов неизбежно» (Чейф 1975: 7). Однако зачастую этот тезис принимает гипертрофированную форму в духе теории врожденных идей [Чейф 1975: 100; Chafe 1974: 22].

Теория У. Чейфа не является моделью продуцирования речи в психолингвистическом ее понимании. Однако он постоянно стремится к установлению связи между компетенцией и употреблением (*competence VS. performance*). В этом аспекте концепция У. Чейфа ближе к теории компетенции интерпретативной семантики (Н. Хомский, Дж. Катц, Р. Джеккендофф)<sup>\*\*</sup>, так как он считает, что модель употребления должна строиться на иных принципах, чем его концептуальная теория, и должна начинаться с определения старой и новой информации [Чейф 1975: 422].

Концептуальная теория У. Чейфа является моделью компетенции адресанта. Автор подчеркивает, что при порождении (в деривационном, не математически-исчислительном отноше-

---

\* Термин *концепт* лишен у У. Чейфа его современного лингвокультурного наполнения – он ближе к его современной когнитивной трактовке, но имеет ощутимые отличия. У. Чейфу еще предстояло пройти путь исследований в области психосемантики, преддверия современной когнитивной парадигмы.

\*\* Здесь и далее мы сопоставляем концепцию У. Чейфа с ведущими семантико-синтаксическими теориями Нового Света в силу того научно-исторического контекста начала 1970-х гг., в котором создавалась анализируемая концепция и который был пронизан духом «лингвистических войн» между интерпретирующей и порождающей (генеративной) семантикой.



нии) предложения определяющим фактором является строгая направленность деривации – от семантической исходной структуры к поверхностно-синтаксической, а от нее – к фонологической репрезентации.

Принятие строгой направленности деривации У. Чейф аргументирует тем, что в создании понятий, которыми начинается и заканчивается речевой акт в целом, роль говорящего первична, так как он инициирует понятия и превращает их в звуки, строя предложение таким образом, чтобы оно было лучше понято слушающим, ср. выбор глагольных времен, интонационного контура и т. д. [Chafe 1971: 8; 1974: 23]\*. В концепции У. Чейфа тезис о незначительности роли слушающего, как представляется, несколько преувеличен: ведь, например, распределение старой и новой информации в предложении не может не основываться на знании о том, что известно и что неизвестно слушающему.

В отличие от большинства падежно-ролевых теорий в американском языкознании (см. о последних: [Звегинцев 1981; Васильев 1983; Кобозева 2000]), концепция У. Чейфа представляет собой *целостную* лингвистическую теорию порождения предложения. Порождение начинается с создания на основе универсального концептуального аппарата идей семантической структуры предложения, которая представляет собой определенную конфигурацию понятий. В ней определяется правильность построения предложения и закладывается основа фонетического представления, распределяется старая и новая информация. Единственный семантический уровень – это семантическая структура; трансформации являются постсемантическими и образуют промежуточную постсемантическую структуру, первичную и вторичную линеаризацию. Поверхностная структура подвергается символизации и становится исходной фонологической структурой, которая затем преобразуется в фонетическую.

Семантическая структура предложения не является в теории У. Чейфа речемыслительным образованием и представляет собой

---

\* Эти идеи, как известно, были высказаны задолго до У. Чейфа в отечественном языкознании Л. В. Щербой при противопоставлении активной и пассивной грамматики.

«абстракцию первого (курсив мой – Л. В.) уровня, которая сохраняет прямую связь с миром поддающихся наблюдению мыслей и идей» [1975: 403]. Тем самым она – в отличие от (глубинной) семантической структуры в теориях генеративной семантики (Дж. Лакофф, Дж. МакКоли) – расценивается У. Чейфом как наименее абстрактное образование (наряду с фонетической структурой), а наиболее абстрактной считается поверхностная структура, которая удалена от исходного понятийного образования на несколько порядков абстракции, осуществляемой постсемантическими преобразованиями.

Семантика признается первичной по отношению к синтаксису (тектонике). Разграничение между референтным и модифицирующим аспектами сигнификативного значения (в терминологии И. П. Сусова [1973]) не проводится: пропозиция не отделяется от модальности. У. Чейф не вполне эксплицитен в вопросе о природе значения; он не пользуется понятием денотата как предмета (явления) объективной реальности, подвергающегося означиванию в языке; порождение предложения у него начинается не с онтологического, а с концептуального уровня, хотя его единицы и причисляются к *наблюдаемым* фактам [Chafe 1971: 13]. Поэтому трактовка значения у У. Чейфа как денотативного (см.: [Сметанина 1976: 96] в строгом смысле слова представляется неправомерной – оно, скорее, сигнификативно. Значение понимается как «концептуальное выражение» [Чейф 1975: 106] и отделяется от семантической структуры. Различные семантические структуры могут иметь эквивалентные (но не идентичные) значения (по крайней мере, во многих контекстах). Разные семантические структуры могут относиться к мыслям, т. е. иметь значения [Chafe 1971: 12–13]. Из этого определения можно сделать вывод, что значение предложения понимается как отношение его семантической структуры к сигнификату. Значение неравнозначно денотату, так как семантические структуры, по У. Чейфу, не могут иметь одинаковое значение – если бы значение понималось как денотат, такое утверждение было бы неправомерно.

Если считать значение относящимся к концептуальному уровню, то уровень семантической структуры отстоит от него на одну ступень абстракции и не является речемыслительным. Так,

объективная ситуация столкновения грузовика и автобуса предстает в следующих «концептуальных значениях» (диаграммы У. Чейфа):

(1) *truck* ↔ *bus*; (2) *truck* → *bus*; (3) *truck* ← *bus*; (4) – совмещение (2) и (3), что дает (1).

Поверхностные структуры этих значений следующие: (1a) *The truck and the bus collided*; (2a) *The truck collided with the bus*; (3a) *The bus collided with the truck*; (4a) *The truck and the bus collided with each other*. Автор считает эти концептуальные «значения» эквивалентными, хотя и в разной степени: наиболее близки «значения» (1) и (4). Все они выражаются разными семантическими структурами. В первой представлены два Пациента; во второй *the bus* – Пациент, *the truck* – Цель, в третьей – наоборот; в четвертой каждая именная составляющая имеет две кореферентные роли – Цель и Пациент [Chafe 1971: 13–15].

Центром семантической структуры предложения У. Чейф считает глагол, под который подводятся не только традиционные глаголы, но и предлоги – во многом близко поздней генеративной семантике (ср. его трактовку глаголов местоположения). Термины *глагол* и *существительное* используются по соображениям простоты, так как «семантические глаголы и существительные обычно отражаются – безусловно, в искаженном виде – в синтаксических глаголах и существительных» [1975: 114]. Предикат в форме существительного рассматривается как существительное с деривационной единицей *предикативизатор*. Центральность семантики глагола для значения предложения доказывается: (а) его обязательностью в любом предложении; (б) тем, что природа глагола определяет, что именно должна представлять собой остальная часть предложения; так, при метафоризации переосмысливается существительное, а не глагол, ср.: (5) *The chair laughed*; (в) тем, что глагольное время, в отличие от флексии существительного, определяет временную отнесенность всего предложения [1975: 115–116]. Заметим, что сюда можно было бы добавить, что: (г) избирательные единицы в глаголе определяют не только число и отношения сопровождающих его существительных, но и частично избирательные единицы этих существительных – так, характеристики Агента как одушевленного и потенциального

восходят к семантике действия; (д) существительные в лексиконе не имеют признаков падежных отношений; последние прибавляются к ним только по определении этих существительных в контексте данного предиката.

Первичное семантическое разбиение предикатов основано на противопоставлении состояний и событий, причем в состояния включаются положения и качества [Чейф 1975: 114]. Выделяются четыре основных предикатных типа: Состояние, Процесс, Действие-Процесс и Действие (последние три относятся к Событиям). Эти типы могут переходить друг в друга при помощи деривационных процессов. Основы семантической деривации предикатов были изложены еще в 1965 г. Дж. Лакоффом в его докторской монографии [Lakoff, 1970], но детальную разработку деривация получила именно у У. Чейфа.

Для определения исходной формы предиката У. Чейф вводит понятие «органическое». Кроме того, для Состояния и Процесса релевантными признаются признаки относительность / неотносительность; относительный признак зависит от понятия Нормы, для абсолютного такого понятия не существует. Характерный признак Состояния (в отличие от других типов предикатов) – статичность. Состояние бывает, как предикат, нуль-местным, одноместным и многоместным. К нуль-местному относятся «амбиентные» состояния окружающей среды. При одноместных и многоместных предикатах Состояния обязательно наличие Пациента. Органическое Состояние может быть абсолютным и относительным. Автор приводит девять способов образования производных Состояний:

- 1) Состояние<sub>(отн.)</sub> + АБСОЛЮТИВ → Состояние<sub>(абс.)</sub>;
- 2) Состояние<sub>(абс.)</sub> + РЕЛЯТИВИЗАТОР → Состояние<sub>(отн.)</sub>;
- 3) Состояние<sub>(отн.)</sub> + КОМПАРАТИВ → Состояние<sub>(отн.)</sub>;
- 4) Состояние<sub>(отн.)</sub> + ИНХОАТИВ + АБСОЛЮТИВ + РЕЗУЛЬТАТИВ → Состояние<sub>(отн.)</sub>;
- 5) Процесс + РЕЗУЛЬТАТИВ → Состояние<sub>(абс.)</sub>;
- 6) Процесс + АБСОЛЮТИВ + ИНХОАТИВ → Состояние<sub>(абс.)</sub>;
- 7) Процесс + ИНХОАТИВ + АБСОЛЮТИВ → Состояние<sub>(абс.)</sub>;
- 8) Действие-Процесс + ДЕАКТИВАТИВ + РЕЗУЛЬТАТИВ → Состояние<sub>(абс.)</sub>;

9) Существительное + ПРЕДИКАТИВИЗАТОР → Состояние<sub>(АБС.)</sub>.

Основной признак Процесса – изменение (обычно Состояния); он предполагает наличие некоторого отношения между аргументом и Состоянием, сопровождается Пациентом и отвечает на вопрос *Что происходит с Пациентом?* Органический Процесс, по У. Чейфу, является абсолютным, а относительные Процессы производны от относительных Состояний при помощи деривационной единицы *инхоатив* [1975: 144–145]), а также посредством единицы *деактиватив* от Действия-Процесса (ср.: *Бумага режется легко*).

К внутритеоретическим недостаткам системы У. Чейфа можно отнести следующие.

Если принять трактовку органического Процесса как абсолютного, то возникает сомнение в правильности приписывания Процессу семантики исходности при деривации типов (6) и (7): здесь исходный Процесс не может быть абсолютным, так как к нему добавляется единица *абсолютив*. Следовательно, в деривации участвует производный (относительный) от Состояния Процесс. Поэтому эти типы не дают представления об исходном для деривации предикате.

Наличие деривационных процессов усложняет семантику предложения; полная ее экспликация невозможна без установления истинной деривационной истории предикатов. Так, следует признать, что предложения (5) *Linda broke the bottle* и (6) *Linda opened the bottle* имеют разные семантические структуры, несмотря на то, что в обоих предложениях имеется Действие-Процесс. В первом предложении органическим признаком является абсолютный Процесс *break*, а во втором – абсолютное состояние *open*. Если же признать, что *break* (как и относительный Процесс) является производным от абсолютного состояния при помощи инхоатива (см.: [Langacker 1972: 14]), это будет противоречить морфологическому критерию установления исходности / производности, но зато значительно разгрузит семантику первого предложения и даст возможность приравнять его ко второму.

Основной признак Действия у У. Чейфа – нетранзитивная активность. Для него характерно наличие Агента и отсутствие

Инструмента и Пациента. По У. Чейфу, Действие встречается также в псевдопереходных предложениях, глаголы которых требуют Дополнения (ср.: *Он пел песню*). Однако утверждение автора о том, что Действие употребляется с амбиентными глаголами, сомнительно. Он считает, что предложения типа (7) *It is raining* отвечают на вопрос (8) *What is it doing?*, где *it* «несемантично» [1975: 121]. Но если *it* несемантично, то оно не может быть признано Агентом, и исчезает ингерентный признак Действия, а с ним и само понятие Действия. Автор упоминает лишь один тип деривации Действия – посредством *deprocessiva* из органического Действия-Процесса.

Характерный признак Действия-Процесса у У. Чейфа – воздействие. Количество органических Действий-Процессов ограничено: это глаголы типа *to cut*, *to kick*. Деривационные типы для производных Действий-Процессов обязательно включают единицу *каузатив*, применяемую к Процессу (органическому или производному). Для предложений (8) *Linda broke the dish*; (9) *Linda opened the door*; (10) *Linda is heating the soup (makes it hotter)*, (11) *Linda is heating the soup (makes it hot)* выделяются следующие деривационные типы:

- а) Процесс<sub>(ОРГ, АБС.)</sub> + КАУЗАТИВ → Действие-Процесс<sub>(ОТН.)</sub>;
- б) Процесс<sub>(НЕОРГ.)</sub> + КАУЗАТИВ → Действие-Процесс<sub>(ОТН.)</sub>;
- в) Процесс<sub>(НЕОРГ.)</sub> + КАУЗАТИВ → Действие-Процесс<sub>(ОТН.)</sub>;
- г) Процесс<sub>(НЕОРГ.)</sub> + АБСОЛЮТИВ + КАУЗАТИВ → Действие-Процесс<sub>(АБС.)</sub>

Однако судя по типам (б), (в), (г), деривационная единица *каузатив* не обладает, на наш взгляд, свойством самостоятельно изменять относительность на абсолютность. Тогда в отношении типа (а) имеются две возможности. Либо Действие-Процесс здесь должно быть признано производным (что и есть на самом деле), и Процесс в нем будет относительным (так как абсолютный признак, по определению, для Процесса органический), и тогда каузатив не элементарен и распадается на единицу, дающую Действие-Процесс, и единицу, переводящую абсолютный Процесс в относительный. Либо Действие-Процесс должно считаться производным с тем, чтобы Процесс в нем оставить абсолютным, а каузатив – цельной единицей. Но тогда абсолют-

ность Процесса будет означать, что он является органическим, что неверно, так как присоединение деривационной единицы дает производное образование. Выход из данных противоречий – в отказе от приписывания абсолютному Процессу признака органичности и в признании его производным от Состояния.

У. Чейф выделяет семь падежных отношений: Пациент, Агент, Экспериментер, Дополнение, Инструмент, Местоположение и Бенефициант. Пациент и Агент являются решающими для определения основных предикатных типов. Экспериментер, Бенефициант и Местоположение выделяются на основе соответствующей предикатной семантики (дополнительной к основным предикатным типам). Автор не признает равноправия актантов: семантика предиката является определяющей для их значимости. Наиболее «внутренним» по отношению к глаголу признается Пациент [Чейф 1975: 122–123]. Следовательно, можно заключить, что Пациент является отношением первого порядка, а Агент, Инструмент, Бенефактив и Экспериментер – отношениями второго порядка при двухместных предикатах с Пациентами; в случае трехместных предикатов Агент является отношением третьего порядка, т. е. самым внешним аргументом глагола. Однако особый статус Пациента оказывается нарушенным в случаях с локативным Состоянием: Пациент здесь является вторичным, а первичным – Местоположение [Чейф 1975: 183]. То же происходит при наличии аргумента Цель, причем в этом случае Пациенту приписывается нехарактерный для него признак (+ активность) [Chafe 1971: 13–14].

У. Чейф не различает предметных и непредметных актантов, включая их все в одну категорию «предметов» [1975: 114], хотя некоторые флексии существительных являются нехарактерными для предметных имен. Он не поясняет также, какие падежи являются ингерентными, а какие – внешними, факультативными для предиката (к последним, видимо, следует отнести Бенефактив).

В семантическую структуру предложения включаются флексии глаголов и существительных; они вводятся в предложение на основе семантики предиката после введения из словаря лексических единиц. К флексии глагола причисляются Общее, Перфектив, Прогрессив, Антиципатив, Прошедшее, Ин-

ференциальное и Облигаторное. Однако эти флексии неравнозначны: Общее, Перфектив и Прогрессив на самом деле относятся к референтному содержанию сигнификата предложения, а остальные – к модификационному, соотносящему сигнификат с конкретными условиями речевого акта. К флексии существительного (т. е. аргумента) отнесены Определенное, Общее, Совокупное, Множественное, Ограниченное, Единичное, Случайное. Разновидности флексий аргументов строятся фактически на основе различия «класс – член класса», т. е. на основе кванторной информации. В отличие, однако, от генеративной семантики, где кванторы признаются исходными предикатами, У. Чейф не считает их даже самостоятельными лексическими единицами, так как: (1) приписывание квантору Нового не препятствует приданию этого признака другим элементам предложения; (2) на лексической единице в контрастивных конструкциях, имеющей характеристику Новое, понижается тон, а на кванторе – нет. Однако эти аргументы представляются не вполне убедительными, так как в первом случае в качестве примеров приводятся контрастивные предложения, где Новое принадлежит нескольким элементам предложения; во втором же случае контрдоводом является то, что тональные характеристики применяются не ко всем лексическим единицам, которые тем не менее остаются самостоятельными (ср. слова-заместители); кроме того, вряд ли этот признак относится к семантической характеристике квантора как таковой.

Отличие кванторов от предикатов У. Чейф видит в том, что: а) их количество невелико; б) кванторы не могут иметь флексии; в) их значение сводится к «усилению значения флекссионных единиц существительного, хотя обычно они добавляют к ним и какое-то свое значение» [Чейф 1975: 261]. Однако первое замечание не является теоретическим аргументом, так как количественный состав класса не может определять его самостоятельности. Второе замечание может относиться только к противопоставлению кванторы/глаголы, а не кванторы/предикаты. В третьем замечании мы наблюдаем непроработанность терминологии: как могут кванторы усиливать значения флексивных единиц, если они сами считаются флексиями? По мнению Р. Лангейкера, отказ кванторам в предикатном статусе ведет к тому, что в тео-



рии У. Чейфа невозможно объяснить синонимию выражений *be possible* и *can be* в вопросительных предложениях, так как *possible* относится к глагольным корням, а *can* – его лишь флексивный признак [Langacker 1972: 160].

В рамках компетенции У. Чейф рассматривает семантически релевантное распределение старой и новой информации. Оно происходит одновременно с введением лексических единиц из словаря, т. е. до приписывания существительным их флексий [Чейф 1975: 246]. Новое прибавляется к семантической единице внутри существительного; тем самым релевантным становится принцип компонентного анализа в распределении Старого и Нового. Еще одна характерная особенность Нового в том, что в неконтрастивных предложениях оно обязательно маркирует Предикат. Для интонационно нейтральных предложений устанавливается в порядке убывания признака следующая иерархия приписывания Старого: Агент, Бенефициант, Пациент, Место-положение.

Таким образом, наряду со многими очень важными и оригинальными положениями концептуальная теория предложения У. Чейфа содержит ряд недостатков, которые в методологическом отношении снижают ее объяснительную силу.

### Литература

1. Васильев Л. Г. Развитие синтаксической семантики в американском языкознании: дис. ... канд. филол. наук. – Калинин: Калининск. гос. ун-т, 1983. – 191 с.
2. Васильев Л. Г. Текст и его понимание. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1991. – 67 с.
3. Васильев Л. Г. Лингвистические аспекты понимания: дис. ... д-ра. филол. наук. – Калуга: Калужск. гос. пед. ун-т, 1999. – 251 с.
4. Залевская А. А. Текст и его понимание. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2001. – 177 с.
5. Звегинцев Зарубежная лингвистическая семантика последних десятилетий // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. Лингвистическая семантика. – М.: Прогресс, 1981. – С. 5–32.

6. Кацнельсон С. Д. Семантико-грамматическая концепция У. Чейфа // У. Л. Чейф. Значение и структура языка. – М.: Прогресс, 1975. – С. 407–427.
7. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М.: Едиториал УРСС, 2000. – 352 с.
8. Сметанина М. Н. Вопросы порождающей семантики в работах Уолласа Чейфа // Лексико-грамматическая сочетаемость в германских языках. – Челябинск: Челябинск. гос. пед. ин-т, 1976. Вып. 1. – С. 90–100.
9. Сусов И. П. Семантическая структура предложения (на материале простого предложения в современном немецком языке). – Тула: Тульск. гос. пед. ин-т, 1973. – 141 с.
10. Чейф У. Значение и структура языка. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.
11. Chafe W. L. Directionality and Paraphrase // Language. 1971. Vol. 47. N. 1.– P. 1–26.
12. Chafe W. L. Interview // H. Parret. Discussing Language: Dialogues with Wallace Chafe et al. The Hague; Paris: Mouton, 1974. – P. 1–25.
13. Lakoff G. Irregularity in Syntax. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1970. – 207 p.
14. Langacker R. W. Review of W. L. Chafe. Meaning and The Structure of Language // Language. 1972. Vol. 48. No.1. – P.143–161.

*О. Н. Голубкова*

## **ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ПОЗИЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА**

В условиях перехода на федеральные государственные стандарты особое внимание уделяется технологиям как средству формирования у будущих выпускников необходимых компетенций, так как именно технологии, которые разрабатываются с высоким уровнем алгоритмизации деятельности по достижению диагностично поставленных целей, могут гарантировать искомый результат.

В дидактике перевода и переводоведении моделирование частных специализированных профессионально-ориентированных технологий – еще новая и малоизученная область. Однако развитие межкультурных связей, глобализация экономики влекут за собой формирование потребностей общества в специалистах межъязыковой и межкультурной коммуникации, способных стать посредниками между представителями разных культур, что требует повышения эффективности системы подготовки переводчиков, которая может быть достигнута с помощью разработки частных образовательных технологий.

В профессиональной подготовке переводчиков как устной, так и письменной практики значительную роль играет художественный текст как источник информации лингвистического, культурологического, художественно-эстетического плана. Традиционно в отечественной школе подготовки переводчиков художественному переводу отводилось значительное внимание. И теперь такой тип текстов оказывается востребованным в дидактике перевода и межкультурной коммуникации, потому что способствует совершенствованию языковой подготовки и углубляет эрудицию, необходимую будущим переводчикам, дополняет компетенции, связанные с нестандартизованными языковыми единицами, в отличие от перевода других типов текста – юридического, технического, медицинского, где отмечается значительное количество стандартизованных форм выражения смысла.

Гиперинформативность художественного текста делает его востребованным источником для подготовки переводчиков и способствует развитию профессиональных компетенций. Художественный текст включает обучающегося в текстовую деятельность, которая подразумевает и деятельность по прочтению, и интерпретацию текста-оригинала и создание текста-перевода.

Как показывает практика трудоустройства выпускников переводческих образовательных программ, лишь небольшая часть выпускников занимается переводами художественной литературы. Однако, ни одна отечественная профессиональная переводческая программа не мыслится ее создателями вне художественных текстов и разных видов переводческой деятельности по отношению к ним. Художественный текст обогащает

будущего выпускника-переводчика в когнитивной, социокультурной и личностной сферах. В когнитивной сфере происходит совершенствование языковых и речевых компетенций. В социокультурном аспекте переводчик, как подготовленный читатель, способный к вдумчивому чтению, восприимчивый к постижению ценностных смыслов, приобретает опыт через погружение в жизненные ситуации, изображенных в художественном произведении. В личностной сфере актуализируются индивидуально-значимые смыслы.

Для определения целей, задач и содержания, на основе которого разрабатывается технология выявления интерпретационной позиции переводчика, необходимо рассмотреть лингвистические, психолингвистические, переводческие и педагогические подходы к переводу художественного текста как его интерпретации.

В философии языка и лингвистических исследованиях под интерпретацией понимается «когнитивный процесс и одновременно результат в установлении смысла речевых и / или неречевых действий»[1]. Важно отметить, что под интерпретацией подразумевается целенаправленная когнитивная деятельность по осознанию свойств контекста речи и соотнесению объективных качеств интерпретируемого текста с опытом и представлениями интерпретатора. «Интерпретация есть высказанная рефлексия» [2].

В отечественной филологии традиционно предлагается определение интерпретации как «освоение идейно-эстетической, смысловой и эмоциональной информации художественного произведения, осуществляемое путем воссоздания авторского видения и познания действительности» [3], как вербальное (устное или письменное) сообщение реципиента о понятом им смысле произведения.

Если сравнить определения процедур анализа и интерпретации художественного произведения, то становится очевидным, что в ходе анализа читатель-переводчик сосредоточен на объективизации единственно верного смысла произведения. При интерпретации исследователь имеет большую степень свободы в своих рассуждениях, стремясь актуализировать личностно-

значимые смыслы и сопоставить их с объективно прочитываемыми.

В текстовой деятельности обучающегося различаются объективные и субъективные сферы. Объективная деятельностная сфера исходит из философского положения об отчуждении продуктов творчества, каковым и является текст художественного произведения. Текст выходит из субъективного пространства личности автора и актуализируется в восприятии других реципиентов. На толкование объективных (с определенной долей погрешности) смыслов произведения, реконструкции авторского замысла направлены традиционные стратегии лингвистического или литературоведческого анализа. Анализ текста художественного произведения тяготеет к изучению внутри-текстовых семантических пластов, языковых и художественных явлений, «преломившихся» в сознании автора.

Совпадение или несовпадение отдельных эстетических, психологических, эмоциональных, мировоззренческих качеств автора и читателя обуславливает возможность разной интерпретации одного и того же произведения. Не может быть «правильной» или «неправильной» интерпретации произведения, так как интерпретация всегда созвучна своему времени, так или иначе подвержена явлениям эволюционирования: эволюции искусства, личности воспринимающего. Интерпретации одного и того же художественного произведения могут отличаться по глубине проникновения в текст, акцентировке в нем какого-либо компонента при сохранении основной направленности произведения.

Интерпретатор включает в восприятие текста свой личный опыт проживания действительности. Текст художественного произведения остается неизменным, не изменяются содержащиеся в нем образы и художественные детали, но каждый интерпретатор в каждую отдельную эпоху может включить их в систему своих художественно-эстетических воззрений и «высветить», актуализировать отдельный смысловой пласт. Интерпретатор является со-творцом, со-автором художественного произведения. Интерпретатор-переводчик, являясь «вторичной» фигурой по отношению к автору текста-оригинала, становится творцом текста в принимающей культуре и языке.

Особый смысл в герменевтическом подходе к толкованию текста приобретает рецептивная эстетика – многосторонняя система восприятия текста. Рецептивные стратегии являются инструментами интерпретации. Художественные произведения «живут» в воспринимающем сознании в виде образов, эмоциональных реакций, ассоциаций, концептов, ценностей, опыта переживаний и размышлений, возникающих в ходе прочтения текста. Текст является своего рода воронкой, втягивающей реципиента с системой его представлений, соединяет читателей в исторической перспективе и читателей-современников. Сознание реципиента вступает в диалогические отношения с героями, автором, эпохами, культурами. Так читатель, воспринимая и интерпретируя текст, включается в диалог культур. Читатель-переводчик занимает еще более активную позицию, так как в ходе постижения иной культуры он должен найти систему сопоставимых кодов для перевыражения смыслов текста-оригинала, для воссоздания нового (в пределах интерпретационного диапазона) текста принимающей литературы и культуры.

Интерпретация произведения с психолого-педагогической точки зрения – сложный многоуровневый процесс, в котором могут быть выделены разные аспекты с точки зрения видов деятельности, предпринимаемых обучаемым, когнитивных и эмоциональных действий. Интерпретация текста невозможна без его восприятия и понимания, поэтому эти виды взаимодействия с произведением рассматриваются как этапы (элементы) интерпретации. Переводчика нужно обучать восприятию и пониманию художественного произведения как особым видам познавательно-эстетической деятельности, так же, как обучают другим видам трудовой и умственной деятельности. При этом необходимо формировать особые профессиональные переводческие качества, которые позволяют определить систему перекодирования смыслов художественного произведения и предвосхитить потребности получателя информации – читателя перевода.

Для того чтобы проанализировать педагогические действия по обучению интерпретации текста, необходимо обратиться к психолингвистике художественной речи, которая рассматривается А. А. Леонтьевым в ходе изучения проблем психопоэтики. Художественное произведение рассматривается как форма ис-

куства, под которым понимается «деятельность особого рода – художественное производство, художественное познание и художественное общение одновременно» [4]. Средством художественного общения оказывается «квазиобъект искусства» – элемент общения, несущий самостоятельную функциональную нагрузку. Квазиобъект искусства отражает действительность, это «образ в психологическом смысле этого термина». Такой образ обладает большой степенью обобщенности и эвристичности, что делает его сложным для восприятия и требует развития умений его воспринимать, способности, которую можно назвать «восприимчивость».

В квазиобъекте искусства нельзя выделить конечного множества признаков, достаточно воспринять те признаки этого образа, которые могут относиться к предмету или широкому классу предметов. Важно, что квазиобъект искусства является носителем или транслятором личностных смыслов. «Восприятие искусства предполагает бессознательную поисковую деятельность, в ходе которой мы, воспринимая какие-то отдельные характеристики этого квазиобъекта, синтезируем из них не просто изображение, а изображение, отягощенное личностным смыслом, который вложил в него творец» [4; 200]. Восприятие искусства связано и с личностным смыслом, который читатели, зрители, слушатели добавляют к художественно-эстетической системе произведения. Произведение искусства, любое художественное произведение является своего рода «полигоном» для развития эмоционально-волевых, мотивационных и других аспектов личности. Задача переводчика при этом – увидеть в множественности «считываемых» смыслов тот, который оказывается актуальным в данный момент времени, исторической и литературной ситуации и почувствовать готовность воспринимательской литературы и ее читателей понять и оценить этот смысл в перекодированном виде языка перевода.

Из этих наблюдений вытекает и педагогическая сущность процесса восприятия, который требует овладения техникой восприятия произведений искусства, в том числе художественного произведения, требует формирования навыков и умений восприятия. В формировании техники восприятия А. А. Леонтьев выделяет процессы, обучающие «фиксировать» внимание на

отдельных эмоционально и когнитивно значимых компонентах произведения, «ставя их в “светлое поле сознания” (перцептивные действия), затем автоматизируя, подчиняя задаче комплексного “одномоментного” восприятия квазиобъекта искусства (перцептивные операции)».[4; 201]

Интерпретация как вид текстовой деятельности опирается на философскую категорию понимания. Понимание рассматривается в философии как «умственное, символическое овладение, возможность ясно видеть объект в его взаимосвязях с другими». Знание отличается от понимания. Знание ассоциируется с запоминанием суммы сведений, представляющихся истинными. Понимание – постижение смысла и значения объекта в контексте мировосприятия, которое сложилось у человека к определенному моменту жизни [5].

В психологии и философии образования различаются разные механизмы, обеспечивающие понимание, к которым относятся: *идентификация* (сопоставление собственного мировосприятия с другими субъектами); *проекция* (перенос личностных особенностей на другие объекты); *социально-культурная перцепция* (восприятие и осознание особенностей других личностей и групп); *эмпатия* (сопереживание); *каузальная атрибуция* (объяснение собственной личности, поведения других субъектов, социально-культурных групп) [5; 84].

Исследования свидетельствуют о том, что на границах культур происходят «разрывы» понимания, когда достижения удаленных во времени и географическом расстоянии культур не воспринимаются непосредственно, а требуют дополнительной интерпретации, толкования. Переводчик, являющийся посредником между культурами, всегда вынужден сокращать и преодолевать эти разрывы понимания, предлагая систему перекодирующих решений, позволяющих воссоздать смысловые связи между языками, культурами, литературами.

Одним из продуктивных видов интерпретации в подготовке переводчика является герменевтическая интерпретация, которая использует значительный арсенал интерпретационных подходов и методов.

Важным положением герменевтики является «герменевтический вопрос», который лежит в основе любого произведения



искусства, на который произведение отвечает самим своим существованием. В герменевтическом вопросе заложена авторская идея того, чем писатель руководствовался при создании замысла произведения. Для переводчика поэзии и художественной литературы это один из основополагающих вопросов, так как на основе ответа строится интерпретационная позиция, определяющая отбор языковых средств, производимый в ходе переводческой деятельности.

Любое произведение литературы представляет собой художественно-эстетическую систему, в которой каждый элемент является обусловленным и неслучайным. Все языковые элементы художественного произведения, все композиционные составляющие, все смысловые единицы объединены в систему. Целостность художественного произведения обуславливает «полифоничность» возникающих при его восприятии смыслов при сохранении инварианта содержания. Это свойство художественного произведения обуславливает его гиперинформативный характер, который необходимо учитывать переводчику. Анализ теоретических исследований по вопросу семантической многоуровневости текста художественного произведения показывает, что по своей природе литературное произведение позволяет интерпретационную многоаспектность. Это может быть литературоведческое, лингвистическое, лингвопоэтическое истолкование текста, которое подразумевает исследование художественно-эстетических или собственно языковых явлений произведения с целью проникновения в замысел писателя, «расшифровки» скрытого идейного смысла.

В переводоведении проблемы интерпретации текста рассматривались в контексте интерпретативной теории Д. Селескович и М. Ледерер. Д. Селескович в своих основанных на психологических и психолингвистических теориях методологических и эмпирических построениях приходит к выводу о том, что понимание смысла высказывания является его интерпретацией. В. Н. Комиссаров, характеризуя теоретические положения Д. Селескович, утверждает, что в концепции, разрабатываемой исследовательницей, общение между людьми осуществляется не единицами языка, а с помощью речевых высказываний, обладающих смыслом, который невозможно свести к простой сумме

значений языковых единиц. Цель общения при этом состоит в передаче и обмене смыслом. Ссылаясь на данные психологии, В. Н. Комиссаров добавляет, что «говорящие не запоминают языковую форму высказанных ими мыслей, а сохраняют в памяти лишь выраженный смысл. Как правило, человек не может повторить слово в слово сказанное или услышанное, но может передать соответствующий смысл» [6; 38].

Перевод в теории Д. Селескович выступает как интерпретация, заключающаяся в извлечении смысла, как «операция над идеями, а не над языковыми знаками». Переводчик постигает смысл высказывания, преодолевает трудности языкового выражения, а затем интерпретирует содержание высказывания, которое отображается в высказывании на языке перевода. Д. Селескович прослеживает такой механизм понимания природы переводческой деятельности на примере работы устных переводчиков, у которых не бывает времени на осознание и проработку языкового выражения и которые в силу специфики своей профессиональной деятельности ограничены кратким периодом времени на извлечение смысла и понимание языковых единиц звучащего высказывания. По мнению Д. Селескович, именно устный перевод в полной мере отражает специфику переводческого процесса, так как переводчик выступает в нем как участник речевого общения.

Соавтор Д. Селескович по исследованию М. Ледерер особо выделяет значимость деятельности синхронного переводчика как интерпретатора смысла, а не языкового выражения, так как временные рамки для понимания и перекодирования оказываются еще более жесткими.

Интерпретативная теория перевода Д. Селескович и М. Ледерер позволяет осознать важность постижения смысла переводчиком, но недостаточно учитывает влияние на управление восприятием языковых единиц, без которых обмен смыслами не может состояться. «Смысл высказывания в конкретном контексте может не сводиться к его языковому содержанию, но он всегда интерпретируется через это содержание и на его основе» [6; 43].

Теория Д. Селескович и М. Ледерер может быть перенесена и на художественный текст, особенно на поэтический, так как

такие типы текста нуждаются в осознании соотношения между постижением смысла текста и его языковым выражением, которое несет на себе художественно-эстетическую информацию. Несовпадение в отборе стратегий для языкового переывражения по сравнению с языком оригинала особенно характерно для поэзии, так как смысл поэтического произведения не всегда может быть передан с сохранением признаков языковой формы, что приводит к множественности его интерпретаций.

В связи с осознанием перевода как интерпретационной деятельности в теории перевода возникает термин «интерпретационная/интерпретативная позиция переводчика», которая раскрывается в сопряжении с понятием вариативности или множественности художественного перевода.

А. Попович, обобщая характеристики изменений художественного текста по отношению к оригиналу, называет их «интерпретационной позицией переводчика» и выделяет такие как адаптация, экзотизация, натурализация и т. д. Эти идеи нашли отражение в ряде исследований, и они связываются с представлениями о множественности или вариативности художественного перевода, которые подразумевают возможность сосуществования нескольких переводов одного и того же художественного произведения. Со временем может осознаваться необходимость создания новых переводов наряду с уже имеющимися за счет изменения отношения к отдельным текстам в истории литературы. Например, новый перевод «Винни Пуха», выполненный В. Рудневым наряду с имеющимся переводом Б. Заходера, выдержавшим несколько десятков переизданий и подтвердившим свою востребованность на книжном рынке. Это позволяет рассматривать перевод как форму реализации разных интерпретационных позиций переводчика.

Е. В. Гарусова расширила типологию интерпретационных позиций переводчика, предложенную А. Поповичем, и внесла дополнения в описание типологического характера взаимодействия культуры оригинала и культуры перевода. Переводчик в процессе своей деятельности по переводу художественного текста может ориентироваться на принимающую культуру, или, с другой стороны, культуру оригинала [7].

Л. Ю. Латышев и А. Л. Семенов особо отмечают значимость осознания переводчиком цели перевода, то есть видения предполагаемого результата предпринимаемых переводческих действий, к которому ведет набор определенных операций. При этом, отмечают ученые, цель перевода (или иными словами, интерпретационная позиция переводчика) формируется и уточняется в ходе осуществления переводческой деятельности, так как интерпретация и перекодирование смыслов и вербальное их оформление являются параллельными процессами. «Цель как образ будущего результата актуально осознается почти одновременно с нахождением оптимального (по мнению переводчика) варианта перевода» [8; 162].

Значимость интерпретационной деятельности для переводчика объясняется не только специальными профессиональными качествами и компетентностью будущего выпускника-переводчика, но и тем фактором, что интерпретационная деятельность и компетентность являются важнейшим результатом профессиональной подготовки специалиста 21 века, поэтому интерпретационная профессиональная компетенция может перейти в разряд общекультурных.

Цель технологии выявления интерпретационной позиции переводчика заключается в формировании интерпретационной компетентности будущих переводчиков, характеризующейся степенью эффективности выбранных переводческих стратегий, определяющих стремление к адекватности перевода.

Под интерпретационной компетентностью мы понимаем сложное структурное образование, реализующееся в системе профессиональных компетенций и компетентностей будущих переводчиков, проявляющихся в когнитивных, ценностных, профессионально-личностных, практических аспектах. Интерпретационная компетентность проявляется в следующих условиях и с учетом определенного набора специфических особенностей:

- понимание и интерпретация художественного текста – важнейшая способность переводчика, так как только на основе этих действий возможно осуществление художественного перевода;

- осознание ценностных установок исходной и принимающей культуры и литературы;
- умение видеть вариативность и множественность переводов и осознавать их специфически значимое содержание в соответствии с практическими подходами.

Анализ теоретических источников и результаты экспериментальной работы по применению технологии выявления интерпретационной позиции переводчика позволяют сформулировать основные требования к организации обучения.

1. Наличие языковой проблемы или профессиональной задачи, требующей интегрированного знания – разных разделов языкознания, литературоведения, переводоведения, решения управленческой ситуации.

2. Практическая, теоретическая и познавательная значимость анализируемых текстов и профессиональных ситуаций, наличие связи с реальным контекстом будущей профессиональной деятельности.

3. Организация обучения с применением приемов групповой работы, работы в парах.

4. Письменное оформление результатов дискуссии в виде заметок, выводов, формулировок, рекомендаций, комментариев, перифраза.

5. Использование метаязыка лингвистических, лингвокультурологических и переводоведческих исследований в устном и письменном учебном дискурсе. Студенты должны быть нацелены на использование адекватной терминологии в ходе учебной дискуссии, при выполнении упражнений.

На основе теоретических и эмпирических исследований были выделены этапы реализации технологии выявления интерпретационной позиции переводчика в рамках учебной деятельности на занятиях по художественному переводу, а также при выполнении выпускных квалификационных работ студентов старших курсов специалитета, выпускного курса бакалавриата и магистрантов:

- ориентационный, в рамках которого выполняются действия по сбору фактологического материала по истории создания текста, его типологической и жанровой принадлежности, авторе,

литературном направлении, школе, культуре, которой принадлежит писатель и само произведение и т. д. На этом же этапе происходит оценивание возможностей принимающей культуры и литературы воспринять переводимый текст произведения.

- интерпретационно-герменевтический этап, в рамках которого происходит понимание текста, «считывание» его смысловых пластов и его аксиологическое осознание, которое подразумевает определение набора ценностей текста-оригинала для принимающей литературы и культуры.

- интерпретационно-дискурсивный, позволяющий определить переводческие альтернативы по каждой единице перевода в соответствии с природой доминирующих лингвистических механизмов, создающих своеобразие текста, а также выявить приоритетную единицу перевода в соответствии с определенной интерпретационной позицией переводчика.

- рефлексивно-оценочный, позволяющий оценить адекватность принятых переводческих решений и их соответствие интерпретационной позиции переводчика всего произведения.

Обучение данной технологии может быть организовано с помощью типологии заданий проблемного характера, позволяющих сформировать способность к решению переводческих задач. Совершенно справедливо Л. Ю. Латышев и А. Л. Семенов отмечают, что профессиональная подготовка переводчика должна включать не только собственно упражнения на перевод художественных текстов, но и разнообразные упражнения других типов.

Технология выявления интерпретационной позиции переводчика реализуется через систему проблемных аналитических и творческих заданий продуктивного типа, а также языковых упражнений.

Ориентационный этап сопровождается выполнением заданий на преодоление «информационного неравновесия», при котором студенты в ходе дискуссии и учебного взаимодействия восполняют пробелы в их информированности. Это задания на сопоставление текста оригинала с несколькими переводами с указанием критериев сопоставления, отбора оснований для сопоставления. Как показывают эмпирические исследования, эффек-

тивными оказываются задания-«симуляции» (воображаемые ситуации, в которых обсуждается проблема, заданная с учетом условий профессионального общения будущего переводчика, а иногда конкретная ситуация, случай, событие, принятие решения, достижение взаимопонимания с участниками группы, выполняющей задания).

Интерпретационно-герменевтический этап сопровождается заданиями на осознание содержания текстов и наблюдение за языковыми единицами – формальными показателями, которые являются носителями этого содержания. Хорошие результаты студенты демонстрируют при организации системы вопросно-ответной работы проблемного характера, поисково-исследовательские задания на подбор текстов-аналогов, составление содержательно-тематических карт и схем переводимых произведений или их фрагментов.

В ходе реализации интерпретационно-дискурсивного этапа студентам предлагаются продуктивные задания и упражнения на подбор синонимов, контекстуальных и вариантных соответствий, переводческих трансформаций. Важно соблюдать принцип чередования индуктивных и дедуктивных заданий: от правил и теоретических положений, уже устоявшихся в переводоведении, к выведению закономерностей на основе анализа переводимого текста.

Задания рефлексивного этапа помогают обучающимся оценить качество и степень адекватности предлагаемых переводческих решений, на основе принятой интерпретационной позиции переводчика, а именно: заполнение различных форм и таблиц самооценки, анкетирование, проведение интервью с читателями переведенных текстов, нацеленные на изучение качества достигнутого прагматического эффекта.

Важным фактором внедрения технологии выявления интерпретационной позиции переводчика является осознанное ее использование студентом, что позволит будущим переводчикам развить навыки ее использования до необходимой степени автоматизма и тем самым способствовать развитию интерпретативной компетентности, которая может стать не только профессиональной, но и общекультурной, то есть обеспечит необхо-

димую адаптивность выпускника на рынке труда в динамично развивающемся информационном обществе.

### **Литература**

1. Демьянков В. З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.infolex.ru/Interpret.html#\\_Тoc31965535](http://www.infolex.ru/Interpret.html#_Тoc31965535)
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/books/5/>
3. Кухаренко В. А. Практикум по интерпретации текста. – М.: Просвещение, 1988.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.
5. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: «Логос», 2001.
6. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода. – М.: ЧеРо, 1999.
7. Гарусова Е. В. Интерпретативные позиции переводчика как причина вариативности перевода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2007.
8. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

*Л. И. Донецких, Е. Л. Грудцина*

### **ПОЭТИКА ЦВЕТА В ЦИКЛЕ «ТЕМНЫЕ АЛЛЕИ» И. А. БУНИНА**

Цвет в произведении так же, как время и пространство, является частью поэтического мира. Восприятие цвета – одно из самых значимых человеческих ощущений. Как один из элементов семантической системы языка цветообозначение зависит от объективных или потенциальных свойств этой системы. Закономерность в использовании цветообозначений уходит корнями в глубокую древность. В памятниках древнерусской письменности преимущественно названными, по свидетельству Д. С. Лихачева, оказываются белый, черный, красный цвета [1].



В работе Л. В. Зубовой [2] та же особенность отмечена и для русской классической литературы. Проблема цвета интересует представителей разных наук. Прежде всего, ряд исследователей (М. Арнаутов, Е. Ю. Артемьева, А. А. Леонтьев, В. Ф. Петренко, Д. Н. Шмелев и др.) указывает на взаимосвязь цветового впечатления и психологического состояния человека.

В художественном произведении цвет представляет собой «органическое средство выражения настроений и чувств, а через них – ценностной ориентации в мире» [3, с. 45]. Большое значение имеет цветовая сфера в идейно-эмоциональной структуре текста. Сопоставление цветных предметов, как и окраска пространства, в котором они находятся, должно происходить согласно целям, которые себе ставит художник.

Исследованию индивидуально-авторских особенностей в употреблении цветовых слов посвящены работы Р. В. Алимпиевой, С. В. Бековой, Н. П. Гусаровой, Л. А. Качаевой, Е. Г. Ковалевской, Н. П. Люлько, Л. И. Невотиной, И. И. Щербаковой, С. М. Соловьевой, Л. В. Сухановой, В. И. Хрулева, Ю. С. Язиковой и др. Характеристика цвета у того или иного автора складывается из нескольких компонентов. Сюда входят цветовая гамма, манера цветописы, типология цветовых сочетаний, соотношение изобразительного и эмоционального планов [4, с. 73–79]. Совокупность этих компонентов образует эстетическую значимость категории цвета в тексте, которая реализуется в функции идиообраза, архитектурной и эмоционально-художественной. В функции идиообраза цветочное прилагательное отражает «...многогранную индивидуальность авторского видения мира, его нравственную и эстетическую позицию» [5, с. 71–72]. Архитектурная функция цветовых слов предполагает «лингвистическое господство цветописы», через которую реализуется идейный замысел автора. Эмоционально-художественная функция предполагает психологизацию цвета, передачу эмоций, настроений и чувств.

В художественной системе И. Бунина цвет получает большое смысловое наполнение. Он является не только элементом системы языка, но и элементом мировоззрения автора. Для всего творчества Бунина характерно удивительное богатство цветового словаря, умение использовать мельчайшие оттенки цвета,

полутона для передачи неповторимого состояния в природе или в душе человека. «Бунин изобразителен настолько, что неповторимость словесного образа в сочетании с подвижным ритмом должна передать точную фиксацию *этого* и только *этого* образа: и его эмоции, и его идею. Изобразительность заставляет Бунина ничего не говорить о чувстве, которое он не столько выражает, сколько вызывает их в читателе, живописуя» [6, с. 357]. Это качество непосредственно связано с увлечением Бунина живописью, с его необычайной наблюдательностью.

В цветописии мастера невозможно разделить цвет и свет: цвет пронизан светом, и свет окрашен насыщенными тонами: теплыми или холодными. Переливы красок дают автору возможность показать природу, окружающий мир живым, вечно меняющимся, то трагическим, то прекрасным. Создавая лирическую атмосферу в произведении, цвет в изображаемых картинах приобщает читателя к красоте. И вместе с тем «самые пластичные картины природы у Бунина, казалось бы, с позиций буквальной передачи вещного мира служат передаче «образа чувств», определенной системы переживаний», «рисую вполне определенную картину, Бунин устремлен ... к её адекватному эмоциональному прочтению» [6, с. 141, 147].

Совокупность использованных писателем цветообозначений в цикле «Темные аллеи» чрезвычайно велика. Но среди всего поразительного разнообразия этой цветовой гаммы необходимо особо выделить важнейшие цветообозначения, четко согласующиеся с содержанием и создающие эмоциональный план всего произведения. У Бунина цветовую гамму цикла определяет оппозиция «темный – яркий». Эта оппозиция обусловлена антонимическими свойствами входящих в неё слов в их переносных и символических значениях. В цикле «Темные аллеи» она получает оригинальную интерпретацию.

Темные краски книги создают мрачный колорит, усиливающий печальную тональность рассказа. Их герои бессильны перед судьбой: многие кончают с собой или гибнут по другим причинам. Потому слова семантического поля темных тонов получают обобщенно-эстетическое значение *‘обыденное существование, безрадостное и безысходное’*.

В жизни героев есть только одно счастливое мгновение, которое делает осмысленной всю остальную жизнь. И именно это мгновение окрашено в яркие, насыщенные тона. На общем темном цвето-световом фоне слова семантического поля ярких тонов играют роль своеобразной «вспышки», освещающей печальную действительность. Особая заданность, целенаправленность использования в тексте ярких цветообозначений порождает эстетическое значение: *‘пронзительный, необыкновенный миг’*.

Оппозиция «темный – яркий» заключена в стихотворении Н. П. Огарева «Вблизи шиповник алый цвет, Стояла темных лип аллея...». Парафраз этого стихотворения – название книги. Алый – ярко-красный цвет выступает здесь на темном фоне. Слово «алый» близко по своему звучанию к слову «аллея». Деэпричастие же «алея» вообще является омофоном к нему. Таким образом, словосочетание «темные аллеи» может вызывать контрастные цветовые ассоциации благодаря близости рассмотренных слов в фонетическом аспекте.

Очень часто темное и яркое сочетаются в портретах персонажей. Во внешнем облике героини рассказа «Качели» подчеркиваются темный и яркий синий цвета. «Вошла в синем Сарфане, с двумя длинными темными косами на спине, в коралловом ожерелье, усмехаясь синими глазами на загорелом лице» [7, с. 196]. Противопоставление «красный – синий, зеленый» образует внутреннюю оппозицию в поле ярких тонов, во многом определяющую глубинный смысл цикла. Герой «услыхал на балконе её шаги, дико ударил по клавишам и не в лад закричал, запел:

Не завидую богам,  
Не завидую царям,  
Как увижу очи томны,  
Стройный стан и косы темны!» [7, с. 196].

Весь рассказ – стремление запечатлеть, схватить во всей полноте счастливый момент. Насыщенный синий цвет глаз акцентируется в рассказе. Кроме того, актуализирован в рассказе и яркий зеленый цвет: «небо над озером зеленое-зеленое» [Бунин, с. 97]. Синий и зеленый – основные цвета в картине,

наполненной счастливым переживанием героев: «Первая звезда, молодой месяц, зеленое небо ... – и синие глаза и прекрасное счастливое лицо ...» [7, с. 196]. У героини рассказа «Зойка и Валерия» «вишневые губы» и «глаза цвета черной крови». В этих определениях происходит смешение темного и красного цветов: «вишневый» – «темно-красный с лиловатым оттенком» [8, Т. 3, с. 544]; «цвета черной крови» – соединение черного и красного (слово «кровь» обычно ассоциируется с красным цветом), но в целом этот цвет создает ауру суровости, жесткости, которая поддерживается и другими языковыми средствами: «с грозными глазами цвета черной крови». Трагизм создается всеми негативными семами, заложенными в лексическом значении слова «кровь», перекликающегося со словом «грозный». Но, с другой стороны, сочетание «бархатистость вишневых губ» смягчает это ощущение трагичности благодаря семам: *‘мягкий, нежный, теплый, подобный бархату’* [8, Т. 2, с. 92], заключенными в слове «бархатистость». Как видим, и контекстное окружение анализируемых цветовых определений противопоставлено: мягкое, нежное и темное, кровавое сочетаются в портрете героини, намечая два возможных варианта ее судьбы. То же самое в рассказе «Натали». Все: подруга героини, герой, повествователь – отмечают одну особенность внешности Натали – соединение яркого золотого и густого черного цвета:

«... прелестная головка, так называемые «золотые» волосы и черные глаза. И даже не глаза, а черные солнца, выражаясь по-персидски. Ресницы, конечно, огромные, и тоже черные, и удивительный золотистый цвет лица ...» [7, с. 120];

«... вскинула на меня из черных ресниц сияющую черноту своих глаз, особенно поразительную при цвете ее волос ...» [7, с. 126];

«... сверкнув ... золотистой яркостью волос и черными глазами...» [7, с. 123].

Прекрасное и трагическое, условно переданное в облике героини через яркий и темный цвета, образует контрастное единство, столь характерное для всего цикла.

Появление яркого, чаще всего красного цвета – сигнал эмоционального, неожиданного всплеска в душе героев. Героиня рассказа «В Париже», возвращаясь с кладбища, находит «дав-

ную летнюю шинель, на красной подкладке» [7, с. 99]. Красный цвет здесь не столько указание на то, что герой был генералом, сколько знак, напоминающий героине прошлое: «Она сняла её с вешалки, прижала к лицу и, прижимая, села на пол, вся дергаясь от рыданий и вскрикивая, моля кого-то о пощаде» [там же]. Обилие эмоционально-оценочных признаков слова «красный» связано с активностью красного цвета, с его особой «пронизывающей» силой, на которую указывают многие физиологи и психологи: М. Дерибере, Г. Фриллинг, К. Ауэр, В. В. Шаронов и др. Красный цвет появляется обычно в кульминационные моменты рассказов: «Он встал, почувствовал новый прилив той готовности на все, с которой мчался на извозчике, прошелся по комнате, собираясь с мыслями, все еще не веря той нелепости, неожиданности, которая вдруг разбила все его радостные надежды на этот вечер, отшвырнул ногой желтоволосую куклу в красном сарафане, валявшуюся на ковре...» («Пароход Саратов») [7, с. 179].

В «Темных аллеях» значению «краснеть» – «становиться красным, приобретать красный цвет» [8, Т. 5, с. 1587] все время как бы сопутствует значение «гореть» с его переносным смыслом – «находиться в возбужденном состоянии, в волнении, испытывать какое-либо сильное чувство» [8, Т. 3, с. 285]. В некоторых рассказах («Поздний час», «Ворон») пожар символизирует чувства героев. Красный цвет проходит лейтмотивом через весь рассказ «Волки»: «... повязана красным платочком...»; «... зарево пожара ...»; «... вырез красного ситцевого платья ...»; «... в сумрачно-красном трепете ...»; «... красный переплет какой-то сгоревшей крыши ...»; «... багрово серея ...»; «... красный, – прозрачный и яркий, как горячий сироп варенья из красной смородины ...»; «... ярко-малиновые дуги падающих звезд ...» [7, с. 56–57]. Однако символика красного может быть амбивалентно связана и с жизнью, и со смертью через образы крови и огня как разрушительной силы – наиболее интенсивное проявление жизни приводит к ее уничтожению. Зрелый Бунин понимает любовь как страсть, высоко поднимающую человека над бытом, привычной моралью, расчетом. Такого непосредственного и искреннего чувства, по замыслу автора, нет и не может быть в жизни. Почти всегда в рассказах любовь –

«неожиданное счастье», «солнечный удар». Бунин, как правило, пишет о первом чувстве, первой встрече, и никогда – о тонкостях флирта или обыденности брака. «Будничность в понимании Бунина – та же горбатость, уродливость, антикрасота. Не Филемон и Бавкида, не толстовская Наташа с пеленкой в руках, а Ромео и Джульетта, чувство которых невозможно представить себе в обыденности, ближе всего Бунину» [9, с. 43–44]. Там, где герои Тургенева рассуждают и сомневаются, герои Толстого преодолевают ежедневные трудности, герои Бунина действуют и умирают. Такова скрытая логика, являющаяся пружиной развития действия рассказов. Семантико-эстетическая категория цветописи поддерживает ее, углубляя и усиливая.

«Красный» и другие слова, обозначающие яркие цвета, всегда имеют трагический оттенок. Основная цветовая оппозиция «темный – яркий» образует символику главных мотивов произведения, прозаической реальности и необыкновенного счастья. Прекрасное приобретает параллель в ярком цвете. Обыденная жизнь представлена темными тонами. Смысл этого цветового противопоставления у Бунина в том, что хотя прекрасное гибнет, но торжествует не мрачная действительность, а подлинность и глубина пережитых человеком чувств. Слова семантического поля ярких тонов получают необыкновенную по своей силе значимость в книге «Темные аллеи». Это проявляется во внутренней оппозиции красного и зеленого, красного и синего цветов.

Бунин описывает чувство и как романтик, и как реалист. Изображение любви земной, реальной, обусловленной окружающей жизнью сопровождает красный цвет; изображению любви неземной, нереальной, предельно одухотворенной соответствует зеленый или синий цвет. Красный цвет – почти всегда там, где огонь, зеленый связан со звездами, небом. Но оба эти цвета передают чувство чрезвычайно вдохновенное, эмоциональное, молнией врывающееся в будни. Отсюда эстетический смысл: «красный» – *‘чувство страстное, испепеляющее’* и «зеленый» – *‘чувство утонченное, отрешенное’*.

Очень четко и последовательно реализуются эти смыслы в рассказе «Натали». Юный герой оказывается как бы на перепутье – между раскованной кузиной Соней и её подругой

Натали, гордой и замкнутой. И цветовая гамма рассказа разрывается от сочетания несочетаемого.

<i>Соня</i>	<i>Натали</i>
«сине-лиловые усмевающиеся глаза»	«платье... из чего-то зеленого, цельное, очень простое и очень ловкое»
«красновато отливали каштаном густые и мягкие волосы»	«в платье из зеленой чесучи»
«с пунцовым лицом»	«на эту зеленую чесучу»
«с темно-красной бархатистой розой в волосах»	«до чего удивительно это зеленое при ваших глазах»

Малиново-пунцовые тона и строгий зеленый цвет отражают двойственность рассказа. В описании грозы, ставшей предлогом и аккомпанементом трагической развязки – те же самые цвета: «Все окна в столовой и гостиной оказались закрыты – я увидел это при том зелено-голубом озарении, в цвете, яркости которого было поистине что-то неземное, сразу раскрывавшееся всюду, точно быстрые глаза, и делавшее огромными и видимыми до последнего переплета все оконные рамы, а затем тотчас же затоплявшееся густым мраком, на секунду оставлявшее в ослепшем зрении след чего-то жестяного, красного» [7, с. 137].

Как видим, «красный» и «зеленый», включаясь в оппозицию «темный» и «яркий» как слова семантического поля ярких тонов, пронизывают всю структуру произведения. Эти цвета встречаются в эмоционально напряженных фрагментах рассказов, конденсируя в себе скрытый в подтексте смысл.

Кроме того, необходимо отметить, что цвет вообще играет огромную роль в рассказах книги. Цветовая палитра каждого из них неповторима. Колорит же всего произведения определяет противостояние света мраку. Например, в рассказе «Холодная осень» в описании осеннего вечера перед разлукой героев преобладает черный цвет: «Черное небо», «черные сучья», «меж чернеющих сосен». Темнота осеннего вечера подчеркнута контрастным сопоставлением со светящимися окнами дома. Этот

контраст символизирует вечность природы и мимолетность человеческой жизни.

Черный цвет и яркий блеск, свет проступают почти в каждом рассказе. Пронизывающий повествование мотив умирания ведет к еще более негативному восприятию слова «черный» (как центрального слова поля темных тонов). В нем появляются дополнительные смыслы: «черный» – *‘страшный, траурный’*. Поэтому так часто встречаются у Бунина сочетания «гробовая чернота», «могильная чернота». Вечной остается только способная к изменению и обновлению природа. И цветопись, с одной стороны, обращена к мотиву красоты и вечности природы, а с другой – поддерживает ощущение обреченности, неизбежности конца.

Каждый раз цветопись того или иного фрагмента рассказа точно согласуется с поэтическим настроением, заключенным в нем, усиливая действие картины на читателя. В рассказе «Визитные карточки», например, серый цвет выполняет функцию идиообраза. В основе семантики слова «серый» – цветовое значение, на которое опирается тесно с ним связанное ассоциативное значение *‘лишенные индивидуальности’*. Вся жизнь героини, по её мнению, обычна, ничем не примечательна. Пароход, на котором происходит действие, мчится по «серым» разливам Волги, чайка кружится в осеннем «сером» небе, река расстилается «серой» зыбью, на героине «серое» пальтишко, её тело тоже «серо-сиреневое» [Бунин, с. 57, 58, 60, 61]. Эстетические возможности данного цветообозначения, обусловленные темой близости людей, проблемой духовности и пошлости, в полной мере реализованы в рассказе.

Бледный желтый цвет солнца в рассказе «Темные аллеи» становится знаком опустошенности, утраты, следствием горя. После неожиданной встречи, напомнившей герою дни молодости, он вновь возвращается в тяжелых раздумьях к своей неуспокоенной жизни. И в это время – «к закату проглянуло бледное солнце», «низкое солнце желто светило на пустые поля» [7, с. 8, 9].

Анализируя действие цвета на восприятие произведения искусства, Н. Н. Крамской писал: «Колоритность не зависит от большего или меньшего количества красок; можно иметь на



палитре все краски и писать однотонно; и обратно, немногими красками можно получить множество разнообразных нюансов, все равно как в математике, в перестановке цифр» [10, с. 5]. Это высказывание очень подходит к характеристике манеры цветописа И. А. Бунина, у которого цветовые оттенки и полутона всегда соответствуют строго определенному поэтическому настроению, выражаемому в произведении. Контекст цвета соответствует авторскому мировосприятию:

«Где грань между тьмой могильной и той, в которой и при жизни таится твоя младенческая, детская, юношеская жизнь, лишь в редкие мгновения озаряемая, оживающая? Все же бесконечна и невыразима боль, тоска и нежность этих мгновений. Вот я чувствую воскресшее детство, отрочество, молодость, до жуткости чувствую телесность этого воскресения: но откуда же тогда и другое – чувство утраты, разлуки, потери? Что такое моя нежность – и вообще нежность – как не жалость, не сожаление? Это прежний я, которым я опять стал, все-таки он бесконечно далек и бесплотен» [9, с. 385]. Беспредельная трагичность такого мироощущения и обуславливает эстетический смысл: «цвет» – *‘всепоглощающая темнота’* и «цвет» – *‘яркая вспышка’*. За этими смыслами цвета как эстетически значимой категории «кроется глубокая аналогия художественного акта восприятия мира в образе и реального филологического восприятия мира, про которое зачастую говорится: «видят не глазами, видят мозгом» [6, с. 133–134].

Таким образом, для цикла И. А. Бунина «Темные аллеи» характерна своеобразная поэтика времени, пространства и цвета. Время, пространство и цвет становятся осязаемыми элементами художественной структуры с того момента, как возникает возможность противопоставления в пределах повествования. Появляются три, определяющие весь текст оппозиции:

*‘вся история человечества – одно мгновение жизни’;*  
*‘весь необъятный мир – одно конкретное место на земле’;*  
*‘всепоглощающая темнота – яркая вспышка’.*

Данные смысловые оппозиции являются внутренними параметрами всего произведения. Они несут художественно-конструктивную нагрузку; представляют собой и архитектурный каркас цикла, и средство организации её содержания.

Это «координаты», придающие объем изображаемому, определяющие динамику действия. Время, пространство, цвет – художественно взаимосвязанные константы в поэтике цикла, их эстетические смыслы образуют единую оппозицию, на которой держится цельный и грандиозный художественный мир «Темных аллей»:

*‘мгновенное, конкретно локализованное озарение’ –  
‘вневременная, внепространственная темнота’.*

Общий трагический смысловой фон, накладываемый на эту оппозицию, обусловлен мировосприятием автора; и это утверждает объективность понятия авторского контекста времени, пространства, цвета.

«Нет, это только ничего не значащая случайность – то, что мне суждено жить не во дни Христа, Тиверия, не в Иудее, не на острове Кипре, а в так называемой Франции, в так называемом двадцатом веке. За всю долгую жизнь с её бумагами, чтением книг, странствиями и мечтами я так убедил себя, будто я знаю и представляю себе огромные пространства места и времени, столько я жил в воображении чужими и далекими мирами, что мне все кажется, что я был всегда, во веки веков и всюду. А где грань между моей действительностью и моим воображением, которое есть ведь тоже действительность, тоже жизнь?

Печаль пространства, времени, формы преследует меня всю жизнь, сознательно и бессознательно, то и дело я преодолеваю их. Но на радость ли? И да – и нет.

Я жажду жить и живу не только своим настоящим, но и своей прошлой жизнью и тысячами чужих жизней, современным мне и прошлым, всей историей всего человечества со всеми странами его. Я непрестанно жажду приобретать чужое и претворять его в себе. Но зачем? Затем ли, чтобы на этом пути губить себя, свое я, свое время, свое пространство, – или затем, чтобы, напротив, утвердить себя, обогатившись и усилившись чужим?» [9, с. 386].

### **Литература**

1. Лихачев Д. С. Поэтика художественного времени // Д. С. Лихачев Поэтика древнерусской литературы. – М.: Наука, 1979.

2. Зубова Л. В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. – Л.: ЛГУ, 1982.
3. Поляков М. Я. Вопросы поэтики и художественной семантики. – М.: Сов. Писатель, 1986.
4. Куликова И. С. Эстетическое значение слова и контекст // Лингвистические основы аспекта школьной программы «Развитие речи». – Л.: ЛГПИ, 1979.
5. Донецких Л. И. Реализация эстетических возможностей имен прилагательных в тексте художественного произведения. – Кишинев: Штиинца, 1980.
6. Гей Н. К. Художественность литературы. Поэтика. Стилль. – М.: Наука, 1975.
7. Бунин И. А. Собрание сочинений в четырех томах / под общей ред. Н. М. Любимова. – М.: Правда, 1988. – Т. 4. – С. 5–222.
8. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. – М., Л.: АН СССР, 1948–1963.
9. Бунин Иван // Литературное наследство. – М.: Наука, 1973. – Т. 84, Кн. 1, Кн. 2.
10. Фриллинг Г., Ауэр К. Человек – свет – пространство. Прикладная цветопсихология. – М.: Стройиздат, 1973.

*Л. И. Донецких, Е. П. Дулесов*

## **ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЕ ТОЛКОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ В. НАБОКОВА «СНИМОК»**

*Я был в стране Воспоминанья...*

После революции 17-ого года за рубежом оказались такие крупные русские прозаики, как И. Бунин, А. Куприн, И. Шмелев, Б. Зайцев, А. Аверченко, Тэффи и др. В условиях эмиграции формировалось творчество писателей так называемого «второго поколения» – Бориса Поплавского, Ирины Кнорринг, Николая Горнского и др., обреченного с самого начала на гибель. Литература эмиграции скудела из-за отсутствия свежих сил и крупных талантов. Единственным писателем-эмигрантом, не разделившим катастрофы «потерянного» поколения, был Владимир

Набоков. Он оставил после себя большое наследие. Только на русском языке им написано восемь романов, несколько десятков рассказов, сотни стихотворений, ряд пьес. К этому нужно добавить обширное англоязычное наследие (с 1940 г.): автобиографическую прозу, лекции по русской литературе, многочисленные переводы русской классики, за что он получил признание как выдающийся художник Запада.

Набоков не принял новой России и никогда не стремился вернуться на родину. Старая Россия всегда жила в его сердце, воспоминания о счастливом детстве и юности стали горьким и радостным фоном многих его произведений. К их числу отнесем роман «Другие берега» и избранное для лингвопоэтического толкования стихотворение «Снимок».

Ностальгические воспоминания В. Набокова нашли свое воспроизведение в языковых поисках. Оторванный от сложной российской действительности двадцатых годов, от живого языка, он пытался это возместить. Основными методами его поэтики становятся мистифицирование, галлюцинации, цветные ощущения, словесные кроссворды, игровые картинки и подчеркнутое табуирование.

Стихотворение «Снимок» входит в сборник рассказов и стихов «Возвращение Чобра». Впервые оно увидело свет в берлинской русскоязычной газете «Руль» в 1927 г. Место написания стихотворения – популярный немецкий курорт Бинц на острове Рюген.

Характерной особенностью произведений писателя становится их нескрываемая автобиографичность. «К своему жизнеописанию В. Набоков всегда относился с пристальным вниманием. Об этом свидетельствуют многочисленные автобиографические вкрапления, узнаваемые на страницах его произведений» [2, с. 85]. Исследуемый текст не является исключением.

### Снимок

На пляже в полдень лиловатый,  
в морском каникульном раю  
снял купальщик полосатый  
свою счастливую семью.

И замирает мальчик голый,  
и улыбается жена,  
в горячий свет, в песок веселый,  
как в серебро, погружена.

И полосатым человеком  
направлен в солнечный песок,  
мигнул и щелкнул черным веком  
фотографический глазок.

Запечатлела эта пленка  
все, что могла она поймать:  
оцепеневшего ребенка,  
его сияющую мать,

и ведерцо, и две лопаты,  
и в стороне песчаный скат.  
И я, случайный соглядатай,  
на заднем плане тоже снят.

Зимой в неведомом мне доме  
покажут бабушке альбом,  
и будет снимок в том альбоме,  
и буду я на снимке том:

мой облик меж людьми чужими,  
один мой августовский день,  
моя не знаемая ими,  
вотще украденная тень.

1927, Бинц.

Чтобы выполнить полный лингвостилистический анализ стихотворения «Снимок», недостаточно опираться только на языковой материал, необходимо толкование на глубинном уровне: работа со словом через призму образов, культурно-исторического осмысления, биографических данных, через сопоставление произведений на одну тему.

В данном тексте опосредованно отразились события из жизни самого В. Набокова, его глубоко интимные переживания. Это вообще характерно для многих произведений писателя: В. Набоков как бы отдает часть своего личного опыта, часть событий из своей жизни, часть себя – героям своих произведений. В «Других берегах» он пишет: «Впоследствии я раздавал такие драгоценности героям моих книг, чтобы как-нибудь отделаться от бремени этого богатства» [3, с. 13]. Под «драгоценностями» он подразумевает самые ранние, детские впечатления.

В стихотворении представлена игровая картинка: отец семейства на пляже фотографирует свою жену и маленького сына. Мы можем предположить, что поэт говорит о своей семье: об отце, Владимире Дмитриевиче, матери, Елене Ивановне, и о себе самом – маленьком Володе. В автобиографии «Другие берега» несколько глав посвящено путешествию семейства Набоковых в Биарриц – фешенебельный курорт на юге Франции. Всего В. Набоков помнил 5 детских путешествий из Петербурга в Париж, с Ривьерой или Биаррицем в конце. Описанная поездка состоялась в 1909 г., когда будущему писателю было десять лет. «Мне кажется, что сестры – шестилетняя Ольга и трехлетняя Елена – остались в Петербурге под надзором нянь и теток... Отец в дорожной кепке и замшевых перчатках сидит с книгой в купе, которое он делит с Максом, тогдашним нашим губернатором. Брат Сергей и я отделены от них проходной туалетной камеркой. Следующее купе, смежное с нашим, занимает мать со своей пожилой горничной Наташей и расстроенной таксой. Нечетный Осип, отцовский камердинер... делит четвертое купе с посторонним – французским актером Фероди» [3, с. 137–138]. Семья в составе четырех человек, вместе со слугами отправилась на отдых во Францию. В рассматриваемом тексте только 3 действующих лица – отец, мать и ребенок. Нет упоминания ни о брате, ни о губернаторе, ни о прислуге. Для произведений Набокова вообще характерно, что все прошлое замыкается в закрытом мире с тремя главными персонажами – отец, мать и сын Владимир. Писатель всегда чувствовал особую, интимную связь с отцом и матерью. Один из первых эпизодов, которые он помнил из детства, – «свежезеленая тройка на золотом фоне»: он в сопровождении родителей идет по пестрой парковой тропе.

Поэтому неудивительно, что в стихотворении «Снимок» все внимание сконцентрировано на изображении этих трех персонажей.

Другая интересная особенность – положение героев в пространстве относительно друг друга: «снимал купальщик полосатый // свою счастливую семью. // И замирает мальчик голый, // и улыбается жена». Итак, с одной стороны располагается купальщик, с другой – его жена и сын. В пространственном плане семья как бы разорвана фотоаппаратом: фотограф находится за ним, позирующие – перед ним. Эту изолированность матери и сына от отца в тексте демонстрирует граница между четверостишиями: отец остался в первом четверостишии, а мать и сын перешли во второе. В свою очередь близость между матерью и сыном подчеркивается повторяющимся соединительным союзом *и*, вынесенным в сильную позицию начала строки. То же самое мы наблюдаем и дальше: отец упоминается в третьем четверостишии («И полосатым человеком // направлен в солнечный песок»), мать и сын – в четвертом. В языковом плане близость между ними опять-таки выражается в том, что существительные *ребенок* и *мать* выступают как члены ряда однородных дополнений. Кроме того, отец в тексте назван не отцом, а отстраненно – метонимически – «купальщиком полосатым», «полосатым человеком». А с другой стороны – *мальчик, жена, ребенок, мать*. Лексемы первого ряда, обозначающие отца семейства, эмоционально пустые, нейтральные, лексемы второго ряда положительно окрашены. В чем же причина того, что поэт почти искусственно отрывает отца от семьи? Ответ нужно искать снова в биографии автора. В 1927 г. прошло уже 5 лет после трагической гибели Владимира Дмитриевича (он был застрелен правыми экстремистами в Берлине). Мать и Владимир остались одни, вдвоем в этом мире, отец перешел через границу, он стал другим... Отсюда – прием табуирования: Набоков не решается прямо говорить о смерти отца.

Еще одна деталь, на которую следует обратить внимание, – «две лопаты» («и ведро, и две лопаты, // и в стороне песчаный скат»). Здесь важно, что детских лопаток именно две. Это прием мистификации. Возможно, перед нами своеобразный ключ – скрытый намек на детские отношения между маленьким Владимиром и его «пляжной подружкой Колетт». В подтверж-

дение приведем строки из «Других берегов»: «Как-то играя на пляже, я оказался действующим лопаткой рядом с французской девочкой Колетт» [3, с. 146]. Мальчик очень серьезно относился к своей возлюбленной («в ней было какое-то трогательное волшебство»), они даже задумывали побег. Кроме того, Набоков уточняет: «Я видел ее только на пляже...» [3, с. 148]. Таким образом, упоминание двух лопаток может быть отсылкой на это трогательное детское чувство, возникшее во время игр на пляже в Биаррице.

Очевидно, что стихотворение «Снимок» теснейшим образом связано с биографией поэта. «Набоков берет свою жизнь, свою судьбу, состав своей личности и сплавляет это «я» с элементами «не я»: другой жизни, другой судьбы, другой личности... Реальность становится сослагательной, собственное «я» оказывается вариантом в ряду других, условных вариантов» [1, с. 22].

Набоковский текст представляет собой попытку проникнуть в прошлое, попытку воссоздать «былое» в прежних красках, как своеобразный акт памяти. Тема памяти, воспоминания, ностальгии является ведущей в творчестве Набокова. «Красота и объем воспоминания поднимаются на свет искусства не только затем, чтобы быть преображенными с его помощью. Они и сами способны привить искусству свое собственное содержание» [1, с. 5]. Процесс воспоминания при этом становится самоцелью, он первичен по отношению к действительным событиям прошлого. «Оно представляет собой духовный акт «собираения» и «воскресения» личности, которая деятельно воссоединяет в момент воспоминания не только свое настоящее и прошлое, но даже и будущее» [1, с. 9].

Таким образом, весь текст – это воспоминание, и автор предлагает читателю одновременно два способа воспоминания, два способа проникнуть в былое.

Во-первых, это фотография. Остановимся на поэтике названия. Снимок – это остановленное мгновение, это своеобразная попытка перехитрить не желающее останавливаться время. В «Других берегах» Набоков пишет: «Как любили сниматься тогда, как пытались задержать мгновение» [3, с. 56]. В этом же романе он выводит понятие «внутренний снимок» – «лицо умершего родителя, с телесной ясностью возникшее



в темноте по приложении страстного, героического усилия» [3, с. 23]. Таким образом, фотографирование и есть сам процесс воспоминания, а фотограф в этом случае становится хозяином времени. Поэтому в стихотворении фотографирует человек, которого на самом деле уже давно нет в живых. «Мигнул и шелкнул черным веком // фотографический глазок». Метонимический образ и использование черной краски придает процессу фотографирования мистический характер.

Во-вторых, в прошлое можно перенестись с помощью двойника. Поэт с помощью искусства способен оказаться в своем детстве и наблюдать за собой-ребенком и за своими родителями как бы со стороны. Идет длинное перечисление однородных дополнений с помощью повторяющегося союза *и*, и в последнюю очередь – «И я, случайный соглядатай, // на заднем плане тоже снят». Примечательно, что перед строкой «И я, случайный соглядатай» стоит точка. «Я», таким образом, не включается в однородный ряд, «я» в реальности не принадлежит описываемому, «я» здесь чужой. МАС дает следующее определение к слову *соглядатай*: тот, кто тайно наблюдает, следит за кем-либо. То есть лирический герой, он же двойник мальчика, незаконно врывается в прошлое, здесь он никто, пустое место, сторонний наблюдатель чужого счастья, он будто бы пытается украсть частичку былого, пытается согреться лучами августовского солнца, но это у него не получается.

Далее план образов еще более усложняется: у двойника появляется тень. Тень насильно отрывается от человека, потому что он пытался обмануть время. Здесь может быть заключен еще и философский смысл: человек никогда не принадлежит только самому себе, он лишь жалкая песчинка в океане истории, в океане памяти, личность, индивидуальность растворена в стихии вечности. Эта неподвластная человеку стихия воплощена в образе моря. Снова обращаемся к «Другим берегам: «Я почувствовал себя погруженным в сияющую и подвижную стихию времени, которое я делил – как делишь, плещась, яркую морскую воду – с другими купающимися в ней существами» [3, с. 9]. Мы видим, что поэт выразил свое «я» в тексте с помощью трех вариантов: ребенок – лирический герой-двойник ребенка – тень лирического героя.

Теперь обратимся к тому, как организовано пространство в данном тексте. Оно построено по принципу матрешки. Можно выделить три соподчиненных пространственных уровня: во-первых, пляж, на котором позируют мать с ребенком. Во втором четверостишии дается описание того, что должно через мгновение быть сфотографированным: «И замирает мальчик голый, // и улыбается жена, // в горячий свет, в песок веселый, // как в серебро погружена». Во-вторых, описывается то, что было запечатлено на пленке: «оцепеневшего ребенка, // его сияющую мать, // и ведро, и две лопаты, // и в стороне песчаный скат. // И я, случайный соглядатай...». Здесь описание более детальное, подробное. И наконец третий уровень – то, что увидит на фотографии бабушка: «мой облик меж людьми чужими, // один мой августовский день, // моя не знаемая ими, // вотще украденная тень». В данном случае из описания как бы искусственным образом вынимается изображение матери и мальчика и на первый план выдвигается образ героя-двойника. При описании всех трех пространственных уровней используется перечисление однородных членов с помощью повторяющегося союза *и*. Кроме того, в тексте выстроена оппозиция «здесь – там». Причем достаточно сложно определить, что поэт имеет в виду под «здесь» и что под «там». «Там» – это «неведомый дом», это «чужие люди», которым я «не знаем». Возможно, поэт говорит здесь о Советской России, к которой он относится глубоко враждебно. «Там» – «зима». В таком случае «здесь» – это пляж, это «морской каникулярный рай», «мой августовский день». В реальности это средиземноморское побережье Франции, Биарриц, но в идейно-художественном плане это тоже Россия, но Россия не реальная, не советская, а особая, набоковская, воображаемая, мистифицированная Россия. Для Набокова Россия – это совсем не то, что Россия для Льва Толстого и Тургенева. Россия для Набокова – это его счастливое детство, отрочество и юность, это его семья, это во многом выдуманная страна, наполненная волшебными детскими впечатлениями. Поэтому пляж фешенебельного французского курорта становится тоже Россией.

Проанализируем текст с позиции времени. В стихотворении встречаются три глагольных времени. В первом четверости-

шии – прошедшее время. Это время-рассказчика. Стихотворение начинается как рассказ о каком-то любопытном случае. Поэт вводит читателя в свое воспоминание с помощью трех обстоятельственных конструкций: «на пляже», «в полдень лиловатый», «в морском каникульном раю», субъект и предикат появляются только в третьей строке. Во втором четверостишии использовано настоящее время: «И замирает мальчик голый, // и улыбается жена...». Это время мальчика. Для лирического героя же это «вспышка воспоминания»: былое предстает перед ним как настоящее. С помощью смещения глагольных форм настоящего и прошедшего возникает иллюзия полного погружения в воспоминание. Третье, четвертое и пятое четверостишия – снова прошедшее время. И наконец, в последних двух четверостишиях использовано будущее время (это время бабушки): «покажут бабушке альбом, // и будет снимок в том альбоме, // и буду я в альбоме том».

Особый интерес вызывает эмоциональная аура текста, выстроенная через цветовые ощущения. Сам писатель признавался в обладании «ненасытным зрением». В этом сказалась сущность ученого-энтомолога. С цветом и светом в тексте связаны следующие лексемы: «лиловатый», «полосатый», «горячий свет», «как в серебро», «солнечный песок», «сияющая мать». Стихотворение словно наполнено светом, и свет этот исходит из прожектора памяти. Поэт направляет луч волшебного фонаря в прошлое, и оно на мгновение освещается, вырывается из черной вечности, каждая деталь его вырисовывается с предельной четкостью.

Обращает на себя внимание и использование прилагательного *лиловатый*. Лиловый со всеми своими оттенками является одним из любимых цветов Набокова. Сравните примеры из «Других берегов»: «лиловатый дым», «густо-лиловые ребра роскошных малиновых туч», «лиловато-черная парижская ночь», «лиловые занавески в кабинете», «лиловый карандаш», «малиново-лиловая гроздь» и др. Более того, писатель использует глагол *лиловеть* и существительное-неологизм *лиловизна*: «лиловеют из-за паруса дымчатые острова», «лиловизна сирени». Лиловый для Набокова – это цвет воспоминания, цвет прошлого, но прошлого, окрашенного в меланхолические тона.

Вот что пишет по этому поводу Шадурский в своей статье «Блок в художественном мире Набокова»: «Если фиолетовый цвет в лирике Блока – один из знаков сине-лилового мирового сумрака, атрибут inferнальности, то у Набокова в отношении к главным героям этот цвет – знак просвечивающегося бытия автора, Бога для персонажей. Синий, лиловый, фиолетовый в творчестве Набокова указывают на точки, где сходятся потустороннее и посюстороннее: авторское видение и зрение персонажа» [4].

Следует остановиться на том, как описывается мать: она погружена в «песок веселый, как в серебро», она – «сияющая». Здесь возможна еще одна параллель с автобиографией. Во второй главе читаем: «Как я любил кольца на материнской руке, ее браслеты! Бывало, в петербургском доме, в отдаленнейшей из ее комнат, она вынимала из тайника в стене целую грудку драгоценностей, чтобы позанять меня перед сном. Я был тогда очень мал, и эти струящиеся диадемы и ожерелья не уступали для меня в загадочном очаровании табельным иллюминациям...» [3, с. 26–27]. В описании матери могли отразиться детские впечатления Набокова: Елена Ивановна, потакая «ненасытному зрению» сына, надевала блестящие драгоценности, и таким образом мать в представлении поэта ассоциативно была связана с блеском, со светом. Это получило опосредованное отражение в стихотворении.

Отметим динамику настроения в данном стихотворении. В нем много слов с эмоциональной окраской. В начале и середине это слова, положительно окрашенные: *рай, счастливая семья, улыбается, песок веселый, сияющая мать*. В последней части появляются лексемы с отрицательной коннотацией: *соглядатай, неведомый, меж людьми чужими, украденная*. Смену тональности можно проследить и по изменениям в колористике: яркая гамма и ослепительный свет в начале и отсутствие света и «тьень» в конце. Таким образом, счастливое, безмятежное настроение маленького мальчика в ходе текста сменяется тревогой и неудовлетворенностью взрослого человека. Прошлое в набоковском тексте окрашено в радостные тона, настоящее же и будущее бесцветны, обезличены, пусты. К оппозиции «здесь» – «там» добавляется оппозиция «тогда – сейчас».

На лексическом уровне обращает на себя внимание смешение лексики различных пластов. С одной стороны, лексика разговорного характера: *фотографический глазок, ведерцо*. Сюда же примыкает авторский неологизм – прилагательное *каникульный*. Вполне вероятно, что эта лексема представляет собой акт детского словотворчества, Набоков мог придумать в детстве такое слово. Во всяком случае, у читателя может возникнуть такое впечатление. С другой стороны, лексика высокая, устаревшая – *облик, вотще*. Таким образом, в тексте оказываются совмещенными личный (семейный, детский) план и план высокий (гражданственный, патетический).

Итак, память – основная тема всех произведений Набокова. Его рассказы, романы, стихи – это обрывки ностальгических воспоминаний о «потерянном земном рае» (о родине, детстве... – о былом). «Память, говори!» – как бы заклинает каждый раз он, работая над новым творением. В таком ключе главная книга Набокова – это, бесспорно, его автобиографический роман «Другие берега». Здесь на первый план выдвигается лирический сюжет: «поток воспоминаний, ассоциаций, цепи размышлений, сложные связи между переживаниями и картинками жизни» [2, с. 86]. И исследуемое стихотворение «Снимок» могло бы стать органической частью автобиографического романа. Как и в любом набоковском тексте здесь решается авторская сверхзадача – «размышления о мироздании через самопознание. Они выливаются в основной конфликт, постигаемый автором, – «Я» с «миром» (это константа набоковского творчества)». Сверхидея реализуется через микроидеи: «рассуждения о времени, о вечности, о жизни и смерти, памяти и детстве..., о зарождении и становлении сознания человека» [2, с. 87]. Микроидеи, в свою очередь, воплощаются через жизненную эпизодику, и мало-значущее, повседневное событие (к примеру, фотографирование на пляже) приобретает вселенский масштаб.

Отходя ко сну,  
всякий раз думаю:  
может быть, удосужится  
меня посетить  
тепло одетое, неуклюжее  
детство мое.  
(В. Набоков. Снег)

### Литература

1. Аверин Б. «Наука расставанья» (о романах В. Набокова «Машенька» и «Подвиг»). Вступительная статья // В. Набоков. Машенька. Подвиг: романы. – Спб., 2005. – С. 5–22.
2. Кемова А., В. В. Набоков «Другие берега» (жанрово-стилистическое своеобразие) / А. В. Кемова // Вестник удмуртского университета. – 2002. – № 6. – С. 85–90.
3. Набоков В. В. Другие берега: роман / В. В. Набоков. – М.: АСТ, 2006. – 284 с. – (Классическая современная проза).
4. Шадурский В. В., А. Блок в художественном мире В. Набокова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edu.novgorod.ru/data/educat/lib/3/3/00033/sadvv301002\\_01.rtf?nowrap=1](http://edu.novgorod.ru/data/educat/lib/3/3/00033/sadvv301002_01.rtf?nowrap=1). Дата обращения: 13.03.2010.

*Т. И. Зеленина*

## ЭРГОНИМЫ В ОНОМАСТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА

Значительную часть лингвосомиотического пространства современного города составляют названия предприятий и учреждений различного профиля. Все они являются предметом изучения ономастики – раздела языкознания, изучающего собственные имена. Названия предприятий, учреждений, обществ, объединений, союзов выделяют в ономастике в отдельную группу, называемую эргонимической лексикой, или эргонимами.

В Институте иностранных языков и литературы УдГУ осуществляется научный коллективный проект «Эргонимы в языковом пространстве городов мира». Началом исследо-

вательской деятельности послужил материал русского языка: названия коммерческих объектов сферы обслуживания г. Ижевска (см. статью: Зеленина, Полянцева, 2010). Далее появился интерес к исследованию эргонимов на материале других языков. В связи с этим возникла необходимость определиться с различными понятиями в ономастике, чтобы очертить сферы исследования вне зависимости от конкретного языка.

Эргонимы до сих пор недостаточно подробно изучены в современной лингвистике. Их относят к периферии ономастического пространства. Наиболее изученным классом, как в России, так и в зарубежных исследованиях, являются антропонимы и топонимы.

Однако за последние годы в отечественной лингвистике появился ряд работ, посвященных наименованиям субъектов экономики (А. В. Беспалова, М. В. Голомидова, Л. В. Грибанова, С. В. Земскова, Р. И. Козлов, И. В. Крюкова, М. Я. Крючкова, А. М. Мезенко, М. Е. Новичихина, Е. А. Трифонова, Н. В. Шимкевич, А. Г. Широков, Д. А. Яловец-Коновалова).

Это объясняется тем, что эргонимическое пространство городов представлено богатым языковым материалом и может служить объектом для многоаспектного анализа.

Эргонимы являются той областью в ономастиологии, по которой можно судить как о языковой личности отдельного номинатора, так и о языковой среде города в целом. Они могут многое рассказать об истории и культуре страны или города, коллективных стереотипах, а также о современном состоянии общества. Эргонимия города как специфический пласт лексики, например, современного русского языка отражает все те коренные изменения, которые происходили и происходят в российском обществе.

Социальные изменения в России конца XX – начала XXI в., новые пути развития экономики повлекли за собой появление большого количества предприятий различного функционального профиля (деловых объединений людей, объектов коммерции, культуры, спортивных заведений и пр.), каждое из которых потребовало своего названия (эргонима). Это спровоцировало «ономастический бум», или «номинационный взрыв», вызвавший интерес языковедов. Активизация номинативных процессов

в области эргонимии позволяет говорить о своевременности изучения данной группы имен собственных.

Вследствие изменений в политической, экономической и социальной сфере на смену старым названиям городских объектов пришли новые, соответствующие текущим потребностям, конкурентоспособные. В эргонимах стало проявляться творческое начало, ведь наименование предприятия является одним из важнейших факторов привлечения клиентов и средством выделения данного предприятия из ряда подобных. Маркетологи считают, что выбор коммерческого имени, наряду с другими способами позиционирования, играет немаловажную роль в стимуляции рыночной активности, в продвижении товара и в создании благоприятного имиджа [Грант 2007: 4].

Имена и названия могут как привлекать, так и отталкивать, не только потрясать своей меткостью, точностью и звучанием, но и вызывать чувство неудовлетворенности. Плохо подобранное название всегда будет вызывать сомнение и может стать помехой, сколько бы средств ни вложили в рекламу. Необходимо изучить воздействие не только самого слова, но и его этимологии, окружения. Номинатор, создавая название для предприятия, вступает с потенциальными клиентами в опосредованную речевую коммуникацию, а значит, ориентируется на общее языковое сознание, пытается учесть культурный и ситуативный контекст [Голомидова 1998: 67].

Современная российская эргонимия, без сомнения, находится под влиянием мировых интеграционных процессов, отличающихся своей масштабностью и интенсивностью. Глобализация затронула все мировое сообщество, и Россия не стала исключением. Эти процессы получили свое проявление в активном использовании заимствованных слов и иноязычных средств, в том числе при создании эргонимов.

Использование заимствований и иноязычных средств в эргонимии требует многоаспектного анализа, ведь многие лингвисты и исследователи в области социальных коммуникаций отмечают, что имена собственные, являясь опорными точками в межъязыковой коммуникации и исполняя функцию межъязыкового, межкультурного мостика, считаются чрезвычайно благоприят-



ными и предпочтительными объектами для комплексного изучения взаимодействия языка и культуры.

*Актуальность* нашего исследования связана с необходимостью изучения системы названий организаций на определенной стадии ее формирования, оценки роли эргонимов с точки зрения лингвистики, социологии и культурологии. Названия городских объектов имеют высокую степень воспроизводимости в современном коммуникативном процессе, войдя в сознание носителя языка, они участвуют в формировании его картины мира.

Большинство имеющихся на настоящий момент отечественных исследований в области эргонимии выполнены на языковом материале конкретных городов России: Волгограда, Екатеринбурга, Омска, Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Уфы и др. Принимая во внимание данную ситуацию, считаем, что назрела необходимость детального изучения данных эргонимов, анализа их структурно-семантических характеристик, закономерностей возникновения и функционирования в лингвистическом пространстве современных многонациональных городов разных стран. Это позволит выявить универсальные и специфические проявления при формировании эргонимов в разных лингвокультурах.

*Проблематика* состоит в неупорядоченных механизмах называния коммерческих объектов. Очень часто создание эргонимов осуществляется без опоры на какую-либо теоретическую базу. В лучшем случае номинаторами оказываются сотрудники рекламных агентств, нередко не имеющие специальной подготовки, но чаще всего – это сами владельцы, не всегда достигшие достаточно высокого культурного уровня. В результате Россия тонет в море ни о чем не говорящих названий и аббревиатур [Романова 1998: 4]. Особые дискуссии вызывает использование иноязычных средств, их уместность, необходимость, корректность.

Данный пласт лексики невозможно изучать без теоретических положений номинативной сферы. Термину «*номинация*» (от лат. *nominatio* – наименование) свойственна многозначность. В динамическом аспекте номинацию определяют как процесс наименования, при котором языковые элементы

соотносятся с обозначаемыми ими объектами [Гак 1996: 309]. Термином «номинация» может быть обозначен и результат данного процесса, значимая языковая единица.

В номинации всегда присутствуют три составляющие: *именуемый объект, именующий субъект и языковые средства*, среди которых производится отбор. В процессе номинации именующий субъект закрепляет за языковым знаком понятие – сигнификат, которое отражает определенные признаки денотата – свойства, качества, функции. Процесс этот сложный и многогранный, он включает в себя процессы обобщения, типизации, классификации, сравнения, конкретизации. Изучением этих процессов занимается теория номинации, возникшая в 70-е гг. XX в. как самостоятельная область лингвистики.

Теория номинации связана, прежде всего, с выяснением того, как соотносятся между собой понятийные формы мышления, каким образом создаются, закрепляются и распределяются наименования разных фрагментов объективной реальности. А предметом теории номинации являются процесс и результаты взаимодействия человеческого мышления, языка и действительности. При этом и отечественные (Г. В. Колшанский, Н. Д. Арутюнова, В. В. Виноградов, В. Г. Гак), и зарубежные лингвисты (Дж. Томас, Р. Барт) пишут о необходимости использования деятельностного подхода при изучении языковой номинации. Суть этого подхода состоит в том, что языковую номинацию следует изучать в конкретных актах коммуникации, т. е. в контексте той деятельности, в которой происходит акт номинации [Антонова 1995: 94].

В речевой ситуации непременно участвует и отношение говорящего к объекту. Это момент субъективный, поскольку оценка одних и тех же объектов у представителей различных национальных и социальных групп различна.

*Деятельностный подход* теории номинации добавляет еще одну сторону процесса номинации – адресата. Номинация есть процесс, представляющий собой совместную деятельность именующего лица и адресата. В процессе совместной деятельности адресанта и адресата при номинации отбирается какой-либо признак предмета или явления, и этот признак служит основой для наименования. Внешняя же форма наименования

определяется избираемыми лексико-грамматическими средствами языка. В деятельности именуемого лица всегда присутствует творческий момент, который проявляется в отборе признаков.

Отраженную в слове экстралингвистическую причину выбора в ономастике принято называть *мотивом номинации* [Голев 1980: 52]. Мотивация слова является одним из центральных аспектов в теории номинации. Различают три вида мотивированности – фонетическую, морфологическую и семантическую. Фонетически мотивированность проявляется в особом звуковом оформлении слова, благодаря которой имя становится значимым и ярким. В словах с семантическим типом мотивированности реализуется мотивационный признак, т. е. признак, обнаружение которого служит начальным шагом появления того или иного именованного. Морфологическая мотивированность слова проявляется в определенной структурной оформленности имени, что связывает его с морфемикой языка.

Принято разделять *естественную* и *искусственную номинацию*, хотя понятия искусственного и естественного имени еще не до конца сформированы. Они разграничиваются по следующим признакам: следование закономерностям называния и нарушение их канонов, системность и асистемность, обоснованность и произвольность.

Естественная номинация представляет собой процесс стихийного выбора языковым коллективом оптимального варианта содержания и формы языковой единицы в ходе использования ее в актах речевой коммуникации [Голомидова 1991: 121]. В качестве основной номинативной установки в ситуации речевого называния выступает потребность в вербальном обозначении денотата. Называющий учитывает степень информированности адресата о свойствах называемого объекта и потому стремится выделить и представить в названии наиболее информативные из них, те, которые способствовали наиболее точному определению объекта и предоставляли бы возможность идентификации реалии адресатом. Это объясняет характерное для естественной номинации стремление создать мотивированное (обусловленное понятийным содержанием) название объекта.

В ситуации искусственного наименования модель приобретает иной характер. Адресатом в ситуации искусственного

наименования является языковой коллектив в целом. Номинатор с большей или меньшей степенью осознанности стремится предопределить восприятие реалии адресатом при дальнейшем использовании имени. Этим объясняется появление искусственных названий с особыми эстетическими и рекламными функциями, причем в отдельных случаях номинатора привлекают лишь внешние свойства используемой для называния словесной оболочки: необычность, звуковая экспрессия. Индивидуальный характер словотворчества увеличивает долю воздействия на номинацию субъективных и личностных факторов. Узуализация искусственно созданного имени – волевой акт, сопровождаемый, как правило, письменной фиксацией названия.

Таким образом, искусственная номинация – осознанный и целенаправленный номинативный акт, ориентированный на априорную узуализацию созданной номинативной единицы [Голомидова 1991: 123].

Имена собственные составляют наиболее связанный с потребностями общества языковой пласт, чрезвычайно чувствительный к любым изменениям в обществе [Михайловская 1971: 260]. Они являются кумулятивными (лат. *cumulatio* – увеличение, скопление) знаками – в них скапливается разнородная информация о предмете, именем которого они являются: о месте его нахождения, о времени его создания, о языке именования, о народе, давшем ему это имя и оценившем его место в своей материальной и духовной жизни [Эмирова 2008: 34].

Следовательно, ономастика, наука об именах собственных всех типов, включает исторический, географический, этнографический, культурологический, социологический, литературоведческий компоненты, помогающие выявлять специфику именуемых объектов и традиции, связанные с их именами, что выводит ономастику за рамки собственно лингвистики и делает автономной дисциплиной, использующей преимущественно лингвистические методы, тесно связанной с комплексом гуманитарных наук, а также наук о Земле и Вселенной.

Первейшая, исходная *функция онимов* – называть конкретный объект, быть его и только его именем. В этом кардинальное отличие этого разряда лексики от апеллятивов, которые означают не единичный объект, а все объекты одного данного

рода. Онимы, называя объект, выделяют его из всех объектов данного рода [Супранская 1973: 34].

Таким образом, в ономастическом пространстве могут быть выделены: *антропонимы* (имена людей), *зоонимы* (имена или клички различных животных), *мифонимы* (именования людей, животных, растений, народов, географических и космографических объектов, различных предметов и т. п. в действительности никогда не существовавших), *теонимы* (имена божеств), *космонимы* (наименования зон космического пространства – созвездий, галактик), *хремадонимы* (собственные имена отдельных неодушевленных предметов материальной культуры – оружия, драгоценностей, музыкальных инструментов и т. п.), *топонимы* (имя собственное, обозначающее название географического объекта). Топонимы, в свою очередь, подразделяются еще на несколько типов: *гидронимы* (названия водных объектов – рек, озер, морей, заливов, проливов и т. д.), *оронимы* (названия гор), *ойконимы* (названия населенных пунктов, от города до отдельно стоящего дома), *урбанонимы* (названия внутригородских объектов: улиц, площадей, переулков, кварталов, отдельных домов), *эргонимы* (наименования деловых объединений людей), среди которых выделяются: *эмпоронимы* (названия магазинов), *фирмонимы* (названия фирм; сюда же относятся названия парикмахерских, баров, кафе, бильярдных клубов, благотворительных организаций и др.). В отдельные группы выделяют также *названия средств передвижения*, *названия праздников*, *названия произведений литературы и искусства*, *названия стихийных бедствий* и т. д.

Одним из наименее изученных типов онимов являются эргонимы. Вопрос о том, какие именно онимы следует относить к эргонимии, до сих пор является предметом научных споров. Одни исследователи рассматривают эргоним как особый ряд онама, собственное имя, служащее обозначением построек различного профиля (дома, предприятия, фирмы, магазины, спорткомплексы, рынки, кинотеатры и т. д.), а также наименованием учреждений, деловых объединений, корпораций и пр., относя их к одному из видов урбанонимов [Емельянова 2007: 2]. Другие сужают рамки понимания эргонима и предлагают использовать его только при обозначении предприятия как

делового объединения людей [Шимкевич 2002: 23]. Третьи выделяют термин эргоурбоним, представляющий собой локализованные коммерческие предприятия, считая, что главным признаком эргоурбонима является его основная функция – предоставление товаров или услуг на коммерческой основе частным лицам. Эргоурбоним, в свою очередь, имеет в своем составе, с одной стороны, эргоним, а с другой – объект городского пространства, именуемый урбонимом / урбанонимом [Козлов 2000: 127].

Мы используем наиболее распространенное определение: эргонимами называют собственные наименования деловых объединений людей, предприятий, фирм, обществ и других организаций. Термин «эргоним» – системный в ряду других ономастических терминов, первая часть этого термина (греч. *эргос* – дело) определяет характер именуемого объекта, а вторая (*оним* – имя) указывает на отношение данных имен к ономастике (науке о собственных именах) [Суперанская 1973: 114]. Эргонимы являются продуктом развития производства и относятся к периоду, когда актуальным становится искусственное, целенаправленное имятворчество.

Эргонимия (как и искусственная ономастика вообще) стала объектом изучения языкознания сравнительно недавно. К примеру, Й. Ленгерт в своей рецензии на книгу М. Пайкона «*Anglicisms, Neologisms and Dynamic French*» писал об этом пласте лексики как о маргинальных типах микроономастики, таких как названия магазинов или фирм [Lengert 1999: 531], рассматриваемых американским исследователем в ряду прочих лексических новаций в современном французском языке. В отечественной лингвистике за последние годы появился ряд работ, посвященных наименованиям субъектов экономики, начиная с тех, в основные задачи которых входило простое констатирование факта существования такого пласта имен собственных, как эргоним [Земскова, 1996], и заканчивая теми, которые предлагали для обозначения названий предприятий свои термины, новые разряды имен собственных, отличных от эргонима [Козлов, 2000].

Эргонимы являются той областью в ономастиологии, в которой находят свое отражение современные номинативные

процессы и по которой можно судить как о языковой личности отдельного номинатора, так и о языковой среде города в целом.

Название компании, фирмы, предприятия всегда *генетически вторично*, оно может быть получено на базе имени собственного или имени нарицательного. Значение производящих слов со временем может стереться и не ощущаться в имени, однако из этого не следует, что имя было дано объекту чисто произвольно, без веской причины.

Давая имя той или иной организации, компании, номинатор должен решить, что он хочет отразить в названии. Среди многих свойств и направлений деятельности предприятия следует выбрать одно и на его основе строить мотив, побуждающий адресата использовать объект номинации.

Эргоним может выполнять три функции: *номинативную, информативную и рекламную*. Номинативная – функция идентификации объекта – главная функция любого имени собственного. А вот информативная и рекламная – специфические функции названий, предназначенных для сферы реализации товаров и услуг [Михайловская 1971: 252–253].

Особенная значимость рекламной функции в том, что номинация коммерческих предприятий носит прагматический характер, поскольку реализует интенцию номинатора, направленную на привлечение внимания адресата к своему предприятию.

Если прагматическим намерением автора является желание привлечь адресата через информирование его о конкретном виде товаров или услуг, то автор использует конкретно-образное наименование: «*Мебель*», «*Продукты*», «*Обувь*». Денотативное значение таких языковых единиц предельно точно информирует о содержании деятельности именуемого предприятия. Общее для всех носителей языка значение слова в названии предприятия позволяет осуществить коммуникацию между номинатором и адресатом.

Иные причины лежат в основе выбора названий, относящихся к группе ассоциативно-образных: «*Вкусняшка*», «*Клеопатра*», «*DolceVita*» («Сладкая жизнь»). На первый план выходят эмоциональный, оценочный и стилистический компоненты значения слова, а также разного рода ассоциации, вызываемые

названием у адресатов. В основу эргонима могут быть положены различные мотивирующие факторы абстрактно-ассоциативного характера, порой даже чисто случайные ассоциации, поэтому нередко возникают трудности при объяснении таких условных наименований [Рут 2008: 192].

Следует отметить, что удачные эргонимы образуют, прежде всего, слова, в значении которых заключаются семы, хотя бы потенциально отражающие объект продажи. Ср.: салон красоты «*Твоя персона*», спортклуб «*Чемпион*», загар-студия «*Шоколад*».

Названия, основанные на ассоциативных представлениях, по-разному воспринимаются потребителями, они могут быть и неправильно поняты. В целом, информацию, заключенную в эргониме, потребитель воспринимает намного более обобщенно и огрубленно, чем представляют себе номинаторы. Большое число эргонимов, косвенно характеризующих объект, потребитель относит к числу неинформативных названий. При этом они могут импонировать ему своей благозвучностью, яркостью, загадочностью и подобными качествами.

На сегодняшний день значительное количество эргонимов в русском эргонимическом пространстве составляют иноязычные заимствования. Их число растет за счет разнообразнейшей информации, сообщаемой прессой, телевидением, радио и кино. Кроме того, иноязычные заимствования весьма хорошо выполняют рекламную функцию, неся в себе оценочные компоненты, такие как качество, престижность, уникальность и т. п.

Итак, эргонимическая лексика, являясь частью искусственной, целенаправленной номинации, неизбежно связана с творческим началом языковой личности, включенной в конкретный исторический и социальный континуум, приобщенной к общему языковому сознанию, к знаниям и представлениям своей эпохи. Эргоним – это социально обусловленный пласт лексики, он несет в себе ярко выраженный отпечаток эпохи, является ее продуктом. В названиях деловых объектов находит отражение история страны и изменчивая языковая мода.

Обозначенные в статье номинативные процессы будут учитываться в дальнейшей коллективной работе по изучению эргонимов в разных лингвокультурах.



## Литература

1. Антонова С. Н. Теория номинации в свете функциональной лингвистики: деятельностный подход // Лингвистика на исходе XX века: тез. докл. междунар. конф. – М., 1995.
2. Гак В. Г. К типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация. Общие вопросы. – М., 1996.
3. Голев Н. Д. Заметки об условно-символической номинации в русском языке // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования: науч. тр. Новосиб. гос. ун-та. – Новосибирск, 1980. – Вып. IX.
4. Голомидова М. В. Некоторые теоретические вопросы искусственной топонимической ономастики // Номинация в ономастике: сб. статей. – Свердловск, 1991.
5. Голомидова М. В. Искусственная номинация в ономастике. – Екатеринбург, 1998.
6. Грант Дж. 12 тем. Маркетинг XXI века. – СПб., 2007.
7. Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом пространстве полиэтничного города (на примере названий деловых, коммерческих, спортивных объектов г. Уфы): дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2007.
8. Зеленина Т. И., Полянцева Д. Г. Интернационализация русской лексики: эргонимия (на материале названий коммерческих объектов сферы обслуживания г. Ижевска) // Российский город в исторической ретроспективе: материалы всерос. науч. конф., посвященной 250-летию г. Ижевска: сб. статей / УИИЯЛ УрО РАН; Изд-во «Удмуртский университет». – Ижевск, 2010. – С. 257–266.
9. Земскова С. В. Лексико-семантический и словообразовательный анализ эргонимов г. Тольятти Самарской области Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.: РУДН, 1996.
10. Козлов Р. И. Эргоурбонимы как новый разряд городской ономастики: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург: УрГУ, 2000.
11. Михайловская Л. Г. Три аспекта проблемы названий // Ономастика Поволжья: материалы II Поволж. конф. по ономастике. – Горький, 1971.

12. Романова Т. П. Проблемы современной эргонимии // Филология. Вестник СамГУ. – 1998.
13. Рут М. Э. Образная номинация в русской ономастике. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
14. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973.
15. Шимкевич Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2002.
16. Эмирова А. М. Оноимия как объект лингвокультурологии // Научные и методические основы филологического образования в условиях многоязычия. – Киев: Знання, 2008.
17. Lengert J. рец. // Picone M.D. Anglicisms, Neologisms and Dynamic French (Linguistic Investigations: Supplementa, Studies in French & General Linguistics, vol. 18) // Zeitschrift für romanische Philologie. – 1999. Bd. 115. H. 3. – S. 531–536.

*Р. П. Кайшева*

## ГУМАННО-ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ – ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

*«В творческой деятельности каждого учителя,  
педагогике суждено рождаться и развиваться заново,  
наследуя при этом выкристаллизованные на  
протяжении веков гены жизнерадостного, гуманного,  
оптимистического общения с детьми»*

Ш. А. Амонашвили

В современном мире образование выступает в качестве одной из основных ценностей. Как правило, историческая смена общественной формации сопровождается пересмотром ценностных ориентаций человечества.

В связи с этим выявляется тенденция к глобальным переменам и в системе образования. Новая парадигма образования

исторически необходима, так как включает в себя такие явления глобальных изменений, как демократизация и гуманизация.

Основу теории гуманно-личностной педагогики составляет совокупность идей, сложившихся в классическом духовно-философском, педагогическом и психологическом наследии. Понятие «гуманная педагогика» относится к педагогической классике от Квинтилиана до В. А. Сухомлинского.

Гуманно-личностный подход – это гуманное отношение: одухотворение сердечной деятельностью знаний, умений и навыков, получаемых детьми в школе.

В его основе лежат положения, согласно которым необходимо строить педагогический процесс так, чтобы

- в нем ребенок познавал себя как человека; проявлял свою истинную индивидуальность; его интересы совпадали с общечеловеческими интересами; были предотвращены источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные проявления;
- ребенок «добровольно» входил в «духовную общность» с учителем; находил в учителе «убежище», опору, одухотворение, радость в познании, понимание, сострадание, помощь, дружбу, любовь.

М. Т. Авсиевич определяет термин «гуманизация образования» как разработку практических рекомендаций по преодолению отчуждения содержания образования от живой человеческой личности, её потребностей и интересов, задач её развития.

Учёный, педагог-гуманист Ш. А. Амонашвили считает, что в основе гуманистической идеи лежат такие принципы, как:

- *обучение* во имя развития личности школьника;
- *укрепление* гуманных, нравственных отношений;
- *бережное отношение* к внутреннему миру ребёнка, его интересам и потребностям;
- *обогащение* его душевного и духовного потенциала.

Большой вклад в развитие принципа гуманизации образования внесли такие учёные как: М. Т. Авсиевич, Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, О. С. Газман, А. Дистервег, И. А. Зимняя, З. И. Калмыкова, Л. В. Кондрашова,

А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и другие.

Гуманно-личностный подход базируется на личностно-деятельностной модели обучения, методологической основой которой являются:

- личностно-деятельностный подход к обучению И. А. Зимней;
- концепция личностно-ориентированного метода Г. А. Китайгородской;
- психология целостности человека (Б. Г. Ананьев, М. Бубер);
- теория деятельности (Л. В. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев);
- психолингвистика речи (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Б. М. Гаспаров);
- теория высказывания и текста (М. М. Бахтин, В. Г. Гак, Ю. М. Лотман);
- психосистематика Г. Гийома.

Впоследствии на базе личностно-деятельностного подхода к обучению Н. Д. Гальскова обосновала теорию личностно-ориентированного обучения.

Здесь личность выступает в качестве *субъекта дидактического процесса*, она формируется в деятельности и в общении с другими людьми.

В центре обучения сам ученик, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть *ученик как личность*.

Все дидактические решения учителя должны преломляться через призму личности обучаемого, учитывая национальные, гендерные, индивидуально-психологические, статусные особенности школьника.

Адресованные школьнику задания, задачи, вопросы, упражнения, рекомендации, советы, пожелания, замечания в условиях личностно-ориентированного обучения

– *стимулируют* его личностно-интеллектуальную, речевую активность,

– *поддерживают и направляют* его речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахи, ошибки, неудачные действия.

Это, по нашему мнению, способствует поддержанию стойкого интереса к предмету и созданию благоприятной обстановки сотворческого взаимодействия Учителя и Ученика на уроке.

Личностно-ориентированное обучение предполагает изменение основной схемы взаимодействия учителя и учащихся.

Вместо широко распространённого субъектно-объектного взаимодействия должна иметь место схема субъект-субъектного, равно-партнёрского сотрудничества:

Учитель  $\longleftrightarrow$  Ученик.

При таком подходе создаются благоприятные условия для активного и свободного развития личности в деятельности.

Эти условия сводятся к следующему:

- 1) свободное выражение своих мыслей и чувств в процессе общения;
- 2) каждый участник группового общения остаётся в фокусе внимания остальных;
- 3) самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;
- 4) поощрение пусть противоречивых, парадоксальных суждений, но свидетельствующих о самостоятельности учащихся, об их активной позиции, способствующих развитию творческого мышления;
- 5) участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;
- 6) языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;
- 7) отношения строятся на безоценочности, некритичности и эмпатийности;
- 8) учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки, которые в условиях коммуникации не только возможны, но и допустимы.

Применительно к *содержанию обучения иностранному языку* личностно-ориентированный подход, по мнению И. Л. Бим, проявляется в следующих основных направлениях:

1. *Акценты ставятся* на деятельностную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности и ценностные ориентации:



Схема 1. Соотношение компонентов содержания обучения иностранным языкам с педагогической моделью содержания образования (по И. Л. Бим)

2. *Интересы и проблемы*, волнующие современных школьников градуировано учитываются при отборе иноязычного содержания обучения на разных этапах (аутентичный материал; темы для обсуждения);

3. *Отбор материала* предполагает некоторую избыточность и выделение двух уровней: уровня предъявления и уровня спроса. Это реализуется благодаря проблемной подаче материала и побуждению учащихся к размышлению, самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам;
4. *Содержание* *востребует* такие материалы, которые апеллируют к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций.

Интегративная цель обучения иностранным языкам выступает в настоящее время в качестве развития способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, при этом социокультурная и коммуникативная компетенции являются основополагающими компонентами личностно-ориентированного подхода.

Это обеспечивает культуроведческую направленность обучения, включение учащихся в диалог культур, и предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения, *включая следующие принципы:*

- 1) *самостоятельность* обучаемых в учебном процессе, что выражается в определении целей и задач языкового курса, в выборе приёмов, которые являются для них предпочтительными;
- 2) *опора* на имеющийся личностный опыт обучаемых в различных областях;
- 3) *учёт* социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни;
- 4) *учёт* эмоционального состояния обучаемых, а так же их морально-этических и нравственных ценностей;
- 5) *формирование* учебных умений обучаемых в соответствии с их личностными качествами и направленностью;
- 6) *демократический стиль* преподавания, определяющий расширение функций преподавателя как помощника, консультанта, советника учащихся.

Личностно-ориентированный подход подчиняется этим принципам с учётом специфики учебного предмета и содержания обучения на определённой ступени.

При реализации гуманно-личностного подхода к обучению ведущими принципами являются *индивидуализация и дифференциация*.

В «Педагогической энциклопедии» индивидуализация определяется как *«организация учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению»*.

Большинство наиболее известных российских исследователей используют это понятие в несколько ином значении.

Индивидуализация здесь вовсе не предполагает обязательного учёта особенностей каждого учащегося, чаще всего исследователи ограничиваются учётом групп учащихся, сходных по какому-либо комплексу качеств (А. А. Брудный, Е. С. Рабунский).

Такого же мнения придерживается А. А. Кирсанов. Он рассматривает индивидуализацию как *«систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную работу ученика на уровне его потенциальных возможностей с учётом целей обучения»*.

К. М. Гуревич под этим термином понимает «одну из форм общения воспитателя с воспитанником, когда воспитатель направляет свои усилия на то, чтобы помочь воспитаннику выявить присущие ему градации свойств нервной системы, обеспечить его оптимальное развитие и воспитать умение находить в разных учебных и жизненных ситуациях свой индивидуальный стиль деятельности».

Часто встречается употребление терминов «индивидуализация» и «дифференциация» в качестве синонимов.

Вместе с тем термин «дифференциация» зачастую рассматривается в значительно более узком смысле, а именно как разделение школьников на потоки, иногда даже как форми-



рование специальных школ и классов. Так же это понятие рассматривает и Е. С. Рабунский.

Однако С. Ф. Шатилов трактует понятие дифференцированного подхода, напротив, довольно широко. С одной стороны, он считает, что дифференцированный подход выражается в учёте психологических, лингвистических, методических особенностей каждого вида деятельности, в учёте их положительного влияния друг на друга, а так же в правильном выборе приёмов и форм работы.

С другой стороны, он требует учёта индивидуальных и групповых особенностей, проявляющихся в понимании, запоминании, усвоении материала разными учащимися.

Иногда дифференциацию и индивидуализацию противопоставляют, рассматривая первую как один из путей реализации второй.

Различные варианты использования этих понятий можно встретить и в зарубежной практике.

В США понятием «индивидуализация» обычно охватываются любые формы и методы учёта индивидуальных особенностей учащихся.

Некоторые учёные рассматривают индивидуализированное обучение как стратегию обучения, то есть здесь понятие «индивидуализация» используется в очень широком понимании.

Во французской педагогике уже с 1930-х годов под индивидуализацией понимается, прежде всего, совершенствование самостоятельной работы учащихся в соответствии с их индивидуальными особенностями.

В немецкой педагогике понятие «дифференциация» укоренилось в том значении, в каком в педагогике США употребляется термин «индивидуализация».

Мы считаем, что понятия «индивидуализация» и «дифференциация» нецелесообразно использовать ни в качестве синонимов, ни в качестве антонимов, так как они отличаются по своей сути.

*Индивидуализация* – это «создание таких условий, в которых каждый ученик в полной мере мог бы проявить свою индивидуальность».

По мнению В. П. Кузовлева, индивидуальность ученика включает в своё содержание свойства человека как индивида, личности и субъекта деятельности. Поэтому каждый ученик совмещает в себе 3 вида свойств: индивидуальные, личностные и субъектные:



Рис. 1. Структура индивидуальности (по В. П. Кузовлеву)

*Индивидуальные свойства* характеризуют ученика как представителя вида Homo Sapiens и фиксируют комплекс его природных качеств: способностей, темперамента, памяти, реакции, особенностей нервной системы.

*Личностные свойства* характеризуют ученика как члена общества и фиксируют совокупность его социальных свойств: мировоззрения, интересов, систем ценностных ориентаций.

Выступая перед нами как субъект деятельности, ученик проявляет свои *субъектные свойства*: способ овладения знаниями, собственную учебную стратегию.

В соответствии с этим выделяют *три вида индивидуализации*: индивидуальную, личностную и субъектную.

Каждый учащийся, как *индивид*, обладает определёнными способностями, как общего, так и частного характера. Учёт и развитие способностей учащихся составляют так называемую *индивидуальную индивидуализацию*.

Успешная деятельность во многом зависит от умения школьников осуществлять её наиболее рациональным путём.

Ведущим компонентом принципа индивидуализации является так называемая *личностная индивидуализация*.

Учащийся как *личность* имеет уникальный, неповторимый

- личностный жизненный опыт;
- контекст деятельности;

- сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;
- эмоционально-чувственную сферу;
- мировоззрение (взгляды на жизнь);
- статус в коллективе: деловой и речевой.

*Всё это является основой формирования внутренней мотивации; интеллектуально-личностного развития; саморазвития личности.*

*Как субъект деятельности человек характеризуется такой системой приёмов, которая определяет индивидуальный стиль деятельности, то есть «индивидуально-своеобразное сочетание приёмов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее её выполнение данным человеком и устойчиво характеризующее его в некоторых типичных условиях».*

Следовательно, у каждого школьника – свои индивидуальные приемы и стратегии овладения знаниями.

*Формирование индивидуального стиля обучения и учения составляет так называемую субъектную индивидуализацию, которая является основой самообразования, саморазвития, самосовершенствования, самореализации.*

В контексте педагогической поддержки «индивидуализация» выступает как

- *основное содержание* деятельности педагогической поддержки саморазвития;
- *система средств*, способствующих осознанию растущим человеком своего отличия, неповторимости, уникальности собственного «Я»;
- *совместная деятельность* взрослого и подростка по выявлению, сохранению и возвращению этого особого своеобразия, которое заложено в человеке от природы и, которое он приобрёл в индивидуальном опыте;
- *лично-ориентированная помощь*, без которой невозможно осмысление «самости».

По мнению Н. Н. Михайловой «*стержневая черта индивидуализации – поддержка человека в автономном самостроительстве, творческом самовоплощении и развитии способ-*

ности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору)».

В подтверждение вышесказанного уместно вспомнить притчу педагога Р. Г. Ривза «Школа зверей», где автор точно, ёмко и образно раскрывает суть и сущность принципов «дифференциации» и «индивидуализации»:

*Однажды звери решили сделать нечто грандиозное в духе «нового времени» и открыли школу. В число предметов вошли бег, лазание по деревьям, плавание и полёты. Для простоты все звери обучались по общей программе.*

*Селезень превосходил – даже лучше чем преподаватель – плавал и получал отличные отметки за полёты, но сильно отставал в беге, поэтому его оставляли после уроков; пришлось бросить плавание. Кончилось тем, что его тонкие, как паутинка, лапки совсем ослабели, и он стал весьма посредственно плавать. Но «посредственно» считалось хорошей отметкой, поэтому никто особенно не встревожился, кроме самого Селезня.*

*Кролик показывал высший класс в беге, но попытка плавать привела к нервному срыву.*

*Белка замечательно лазала по деревьям, но ужасно рассердилась, когда на уроке летания преподаватель стал заставлять её взлететь с земли, а не с верхушки дерева.*

*В конце концов, она совершенно выдохлась и стала получать плохие отметки за лазанье по деревьям и бег.*

*Орёл стал трудным подростком и требовал соответствующего обращения.*

*На уроках лазания он быстрее всех оказывался на вершине дерева, но настаивал на том, чтобы пользоваться своим методом.*

*В конце учебного года какой-то Угорь, который великомерно плавал, сносно бегал и карабкался, немного летал, стал первым учеником – и именно ему поручили выступить с прощальной речью на выпускном вечере.*

*Степные собаки, чьих детей не приняли в школу, затеяли тяжбу, обвиняя администрацию в том, что она не включила в программу обучение рытью земли лапами и рычанию. Они определили своих детей подмастерьями к Сурку и позднее, объединившись с сурками и сусликами, открыли свою школу.*

На наш взгляд, эта притча – яркая иллюстрация

- *противоречия, существующего между принципами гуманно-личностного подхода и возможностями (процессами) его реализации в массовой общеобразовательной школе;*

- *глубокой образной мысли У. Блэйка: «Орёл никогда не терял напрасно так много времени, как тогда, когда согласился учиться у вороны».*

Обычно учителя в массовой общеобразовательной школе ориентируются, в основном, на среднего ученика.

В результате этого уровень умственного развития сильных учеников падает, а слабых – не достигает уровня средних.

Тогда как, личностно-ориентированный подход предполагает учёт способностей и возможностей каждого ученика в отдельности.

Поскольку личностно-ориентированный подход – это новое направление в процессе обучения вообще и в процессе обучения иностранным языкам в частности, поэтому существует ряд нерешённых проблем:

- отсутствие систематической научно обоснованной диагностики для выявления личностных интересов, способностей, индивидуальных особенностей учащихся;
- игнорирование ведущих принципов личностно-ориентированного обучения: индивидуализации и дифференциации в учебных программах, УМК, ЕГЭ;
- недостаточное количество часов для обучения иностранному языку в общеобразовательной школе.

Осмысление научно-теоретической литературы, практический опыт работы в школе и в Вузе позволили автору представить комплексно-аналитическую характеристику гуманно-личностного подхода к процессу обучения и воспитания (на примере преподавания иностранного языка).

***Комплексно-аналитическая характеристика гуманно-личностного подхода к образовательному процессу как основы деятельной педагогической поддержки школьников в учении***

***Признаки:***

- *главная фигура обучения – обучающийся;*
- *центральное место в обучении отводится деятельности;*
- *равнопартнёрские отношения Учителя и Учащихся;*
- *создание положительного психологического климата;*
- *главные факторы в обучении – интерес и успех;*
- *посильность и доступность предлагаемых учащимся заданий.*

***Условия:***

- *свободное выражение своих мыслей и чувств в процессе общения;*
- *каждый участник группового общения в фокусе внимания остальных;*
- *самовыражение личности важнее демонстрации языковых знаний;*
- *поощрение пусть парадоксальных суждений, но свидетельствующих о самостоятельности учащихся;*
- *безопасность от критики, преследования за ошибки и наказания;*
- *построение отношений на безоценочности, некритичности и эмпатийности;*
- *соответствие языкового материала речемыслительным возможностям говорящего;*
- *учебная норма – отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки.*

***Содержание обучения:***

- *развитие опыта творческой деятельности и ценностных ориентаций;*
- *учёт интересов и волнующих современных школьников проблем;*
- *соответствующие дидактические способы предъявления материала;*
- *использование материалов, апеллирующих к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям.*

### ***Ведущие принципы:***

*Индивидуализация*, то есть создание таких условий, которые позволяют ученику в *полной мере проявить все свои человеческие индивидуальности* в коллективной, групповой и индивидуальной формах работы:

- *индивидуальная*: учёт и развитие способностей каждого ученика;
- *личностная*: учёт и использование параметров, присущих личности: *личностный опыт, интересы и склонности, эмоции и чувства, статус в коллективе*;
- *субъектная*: формирование умения учиться.

*Дифференциация*, то есть учёт *индивидуальных особенностей* учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей:

- использование *разных* вариантов однотипных заданий;
- применение заданий *разной* степени сложности;
- оказание *различной* помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;
- *различная* длина пауз для выполнения задания;
- *различное* количество повторений для выполнения одного и того же задания;
- *разные* виды ключей, опор;
- чтение текстов *разной* сложности;
- выполнение упражнений по *индивидуальным* карточкам.

### ***Сопутствующие принципы:***

- *самостоятельность* обучаемых в учебном процессе;
- *опора* на имеющиеся знания обучаемых в различных областях;
- учёт *социокультурных особенностей* учащихся;
- учёт *эмоционального состояния* обучаемых, их *морально-этических и нравственных ценностей*;
- формирование учебных умений обучаемых в соответствии с их *личностными качествами и направленностью*;
- *демократический* стиль преподавания.

**Особенности контроля:** учитель исходит из индивидуальной нормы каждого ученика, сравнивая его результаты с прежними.

**Способ реализации:** личностно-ориентированные упражнения, учитывающие индивидуально-психологические особенности личности, её мотивации; имеющие проблемный характер и предоставляющие альтернативный выбор способов их выполнения.

**Критерии:**

- центрация на личности ученика;
- мотивированность;
- разноразностность;
- проблемность;
- посильность и доступность;
- альтернативный выбор (способа, количества) выполнения упражнений.

**Проблемы реализации:**

- недостаточная реализация гуманно-личностного подхода в процессе обучения;
- недостаточное информационно-дидактическое обеспечение для самообразования и саморазвития;
- отсутствие соответствующих средств обучения.

Подчёркивая особую значимость этих принципов в процессе обучения иностранному языку, современные учёные-исследователи Е. И. Пассов и В. П. Кузовлев отмечают, что нужно учитывать *все свойства* человеческой индивидуальности. Но ведущими должны быть *личностные свойства человека*, так как язык и речь как формы социальных отношений теснейшим образом связаны с этой стороной человеческой индивидуальности.

Игнорируя личностную индивидуализацию, отрывая речевые действия от реальных мыслей, чувств, интересов, мировоззрения, от практического отношения личности к действительности, мы «учим» школьников рассматривать язык лишь как некую формализованную систему, а не как орудие общения.

И если рассматривать личность в рамках такого подхода к индивидуальности, то она выражает определённое качественное состояние социального развития человека.



Поэтому *личностные свойства* входят в индивидуальность человека в качестве *важнейшего компонента* и составляют его сущность:

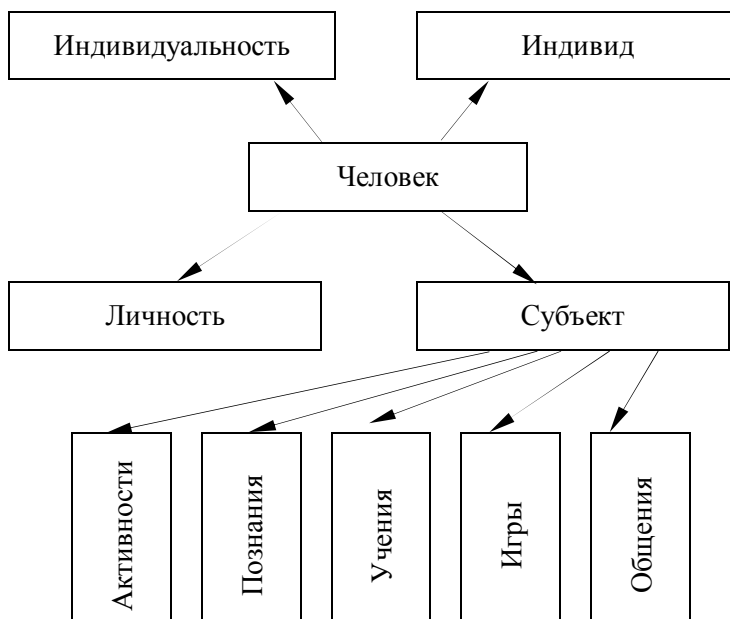


Рис. 2. *Личность как совокупность черт* (по В. М. Филатову)

*Авторская позиция, подтвержденная практикой, заключается в том, что массовое обучение в классе может протекать достаточно эффективно при неукоснительном соблюдении определенных условий:*

1. Осознание и реализация гуманно–личностного подхода к образовательному процессу как основы деятельной педагогической поддержки школьников в учении.

2. Формирование внутреннего мотива деятельности, так как *Ученик высказывается по желанию только тогда, когда он заинтересован в этом чисто по-человечески.*

Этого можно достичь, если

- материал, предлагаемый учителем, *затрагивает интересы и личный опыт каждого из них в отдельности;*

- *школьники сориентированы на саморазвитие дискуссионной культуры в учебной деятельности, которая включает в себя следующие компоненты: «ценностно-смысловые ориентации, коммуникативно-дискуссионные умения (компетенции), логичность, эвристичность и критичность мышления, проявление высокой эрудиции, толерантность и тактичность, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию в процессе ведения дискуссии и спора».*

3. Вовлечение каждого школьника в учебно–познавательную деятельность: при высказывании одного ученика *внутренне активным должен быть каждый ученик в классе на протяжении всего урока: «внутреннее совыполнение речевых действий», «постоянная готовность включиться во внешнюю речевую деятельность других», «готовность к инициальному изменению темы»* и другие.

4. Стимулирование и оценивание внутренней активности учащихся: *школьник будет внутренне активен только тогда, когда он озадачен, нацелен на определённую внутреннюю деятельность, результаты которой постоянно контролируются и соответственно оцениваются.*

В практической деятельности речь идёт не об абсолютной, а об относительной индивидуализации, так как в реальной школьной практике *индивидуализация всегда относительна* по следующим причинам:

- обычно учитываются индивидуальные особенности *не* каждого *отдельного* учащегося, а *группы* учащихся, обладающих примерно сходными особенностями;

- учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности); однако, существуют такие особенности, учёт которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не важен (например, различные свойства характера или темперамента);

- иногда происходит учёт некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, расстройство состояния здоровья);

– индивидуализация реализуется не в учебно-воспитательном процессе в целом, а в каком-либо виде учебной деятельности.

Дифференцированное обучение предусматривает такие организационные формы, при которых каждый школьник работает на уровне своих способностей, преодолевая посильную, но достаточно ощутимую для него трудность.

Е. У. Миклашов выделяет следующие *типы дифференцированного обучения*:

- использование разных вариантов однотипных заданий;
- применение заданий разной степени сложности;
- оказание различной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;
- различная длина пауз для выполнения задания;
- различные количества повторений для выполнения одного и того же задания;
- разные виды ключей, опор;
- чтение текстов разной сложности;
- выполнение упражнений по индивидуальным карточкам.

Таким образом, и принцип индивидуализации, и принцип дифференциации исходят из учёта особенностей личности каждого ученика в отдельности, однако понятие «дифференциация» используется в более широком значении, так как при этом предусматривает и группировку учащихся на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения. Следовательно, *индивидуализация – частный случай дифференциации*.

Опираясь на мнения таких учёных как А. А. Алхазашвили, М. Л. Вайсбурд, Н. В. Витт, И. А. Зимняя, М. К. Карбадов, В. П. Кузовлев, А. К. Маркова, С. Ю. Николаева, В. С. Цетлин и других, Е. В. Кузьмина пришла к выводу о том, что при реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения иностранным языкам необходимо учитывать следующие *группы индивидуальных особенностей школьников*:

- *особенности направленности личности обучаемого*:  
мотивы,  
интересы,  
склонности;

- *социокультурные:*  
возрастные особенности,  
коммуникативная компетенция,  
эмоциональность,  
экстравертированность / интровертированность,  
статус ученика в учебной группе,  
его самооценка.

Учёт этих особенностей, по мнению исследователя, позволяет создать благоприятные условия для подготовки школьников к естественной коммуникации на уроке.

Н. Н. Алиев особый акцент делает на таких характеристиках *учащихся*, как:

- *обучаемость*, которая определяется характером психических процессов памяти, мышления, восприятия...;
- *обученность*: уровень знаний, умений, навыков;
- *работоспособность*, трудолюбие, здоровье;
- *уровень* познавательной самостоятельности и активности;
- *темп* продвижения;
- *отношение* к учению, мотивация (познавательные интересы, потребности, эмоции);
- *характер* волевого развития;
- *темперамент*;
- *возраст*.

Очевидно, что при реализации принципов *лично-ориентированного* обучения следует учитывать особенности школьников, выделенные Н. Н. Алиевым, так как они охватывают как индивидуальные, субъектные, так и личностные свойства учеников, тогда как Е. В. Кузьмина исключает индивидуальную группу.

*В связи с этим значимыми вопросами являются:*

- *какие признаки* школьников необходимо учитывать;
- *каким способом* их диагностировать;
- *в какой мере* (степени) оказывать им педагогическую поддержку.

И. Э. Унт отмечает, что основным методом *диагностики умственных способностей* является тестирование и обучающий эксперимент.

Одним из наиболее объективных и эффективных методов *диагностики знаний, умений, навыков* являются предметные тесты.

Для изучения познавательных интересов наиболее распространёнными методами являются наблюдение, беседа, сочинение и анкета.

В ходе реализации принципов индивидуализации и дифференциации, учителя, как правило, делят класс на *сильных, средних и слабых*.

Это следует делать негласно, так как нет, и не может быть сильных, средних, слабых школьников, а есть дети с *разными* интеллектуально-личностными способностями, *разным* типом нервной системы, *разными* психологическими особенностями, *разным* физическим состоянием.

Учителя обычно принимают во внимание такие показатели, как активность ученика на уроке, внимание, наличие интереса к изучению предмета, добросовестное отношение к занятиям, уровень успеваемости.

*Это позволяет учителю варьировать объём заданий, градацию сложности, меру педагогической помощи.*

Но дифференцированный подход – это не только дифференцирование заданий по степени сложности и условий их выполнения, а так же, формы контроля за их выполнением.

Вопрос *контроля* выполнения заданий при индивидуализации и дифференциации оказывается одним из самых сложных, поскольку при фронтальной работе в силу различий в заданиях, часто невозможно проверить их выполнение.

Проблема оценки индивидуализированной работы до сих пор вызывает дискуссии, как в научно-теоретической литературе, так и в школьной практике.

В связи с этим существуют две противоположные точки зрения. Одни исследователи считают, что отметка должна быть индивидуализированной в соответствии со способностями учащихся, поскольку выставление одинаковой отметки за одну и ту же работу, учащимся с различными способностями несправедливо и не стимулирует более сильных учеников работать на пределе своих интеллектуальных способностей.

Другие полагают, что индивидуализация не должна касаться оценивания, в противном случае, отметка утратит свою объективную основу.

Но, тем не менее, нельзя игнорировать особенности учащихся при оценивании.

Эту необходимость убедительно показал Вольдемар Колга, выделив два вида шкалы отметок, исходя из:

1. *Индивидуальной нормы*: учитель сравнивает результаты ученика с прежними его результатами и оценивает их соответственно тому, произошло ли улучшение или ухудшение;

2. *Социальной нормы*: результаты одних учеников оценивают сравнительно с результатами других учеников.

Первая шкала оценивания представляется, на наш взгляд, наиболее справедливой, поскольку

- оценивает личностный продукт деятельности каждого ученика в динамике;
- не снижает мотивацию к дальнейшему изучению предмета, а, напротив, стимулирует стремление к прогрессу в овладении им;
- выражает сущность деятельной педагогической поддержки: развитие личности ученика, возвращение «самости».

Вторая шкала не учитывает индивидуальные особенности учеников, а, следовательно, она не приемлема при личностно-ориентированном подходе.

Таким образом, индивидуализация предполагает учёт многообразных индивидуальных особенностей школьников во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются, а дифференциация – это учёт индивидуальных особенностей, на основе которых группируются учащиеся.

О значимости и сложности реализации данных принципов свидетельствуют такие факторы как:

1. Ведущие принципы гуманно-личностного подхода: *гуманизация, индивидуализация, дифференциация* в отечественных и зарубежных источниках трактуются по-разному.
2. Существуют противоречия между принципами *личностно-ориентированного* подхода и *возможностями* (процес-

*сами) его реализации в массовой общеобразовательной школе, где индивидуализация всегда относительна.*

3. До сих пор являются проблемными (дискуссионными) оценка индивидуализированной работы; определение соотношения педагогической поддержки и саморазвития.
4. Комплексно-аналитическая характеристика гуманно-личностного подхода к образовательному процессу как основа деятельной педагогической поддержки позволит учителю: глубже понять их сущность и взаимосвязь; в большей мере реализовать их в практической деятельности.

### **Литература**

1. Александрова Е. А. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников в культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов: Саратовский гос. ун-т, 1997. – 20 с.
2. Александрова В. Г. Духовная традиция гуманной педагогики. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 224 с.
3. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 142 с.
4. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. // Новые ценности образования. Вып. 6. – 1996. – С. 58–63.
5. Кайшева Р. П. Организационно-педагогическая культура – это среда, растягивающая и питающая компетентного специалиста // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: сб. статей XVI Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза. 2008. – С. 44–49.
6. Кайшева Р. П. Глубина понимания читаемого – высшая степень интеллектуально-личностного развития // Социокультурные перспективы преподавания иностранных языков. Вып. IV.: материалы заочной Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 43–55.
7. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для ст-тов педвузов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 288 с.
8. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

*Л. С. Колодкина*

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ  
«РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»**

В 2006–2009 гг. в ряде образовательных учреждений Удмуртской Республики (УР) был осуществлен образовательный проект «Формирование информационной культуры школьников в процессе обучения английскому языку» при поддержке Института повышения квалификации и переподготовки работников образования УР, в котором приняли участие школы городов – Ижевска, Глазова, Воткинска, Можги и сельских районов УР (с. Дебессы и с. Селты), ГОУ «Италмасовская школа-интернат».

Проект завершился отчетной конференцией учителей английского языка УР, которая состоялась 14 апреля 2009 г. Участники констатировали, что проект содействует формированию интереса и мотивации школьников к изучению английского языка, обеспечивает стабильное продвижение по уровням обученности (A1 – C2), способствует формированию информационной компетентности учащихся.

Улучшение результатов учащихся по ЕГЭ, достижения в научно-практических конференциях и олимпиадах, заинтересованность школьников, родителей и учителей позволяют говорить о необходимости продолжения экспериментальной работы по повышению качества обучения английскому языку и профессиональному росту учителей средних общеобразовательных учреждений в УР.

В рамках внедрения государственных образовательных стандартов второго поколения была предложена и одобрена тема новой образовательной инициативы на 2010–2013 гг. при поддержке Министерства образования и науки УР: «Разработка технологии формирования универсальных учебных действий в процессе изучения английского языка».

**Актуальность** темы образовательной инициативы определяется ее направленностью на создание условий для фор-



мирования у обучающихся общеучебных умений, необходимых для успешного обучения в современной школе, что соответствует приоритетам образовательной политики, изложенной в программе «Школа 2100» и Национальной инициативе президента РФ «Наша новая школа».

Ведущей **идеей** проекта является создание технологии формирования метапредметных учебных действий обучающихся, способствующей самостоятельной продуктивной иноязычной деятельности и дальнейшему языковому обучению / развитию.

Далее представим научно-педагогическое обоснование проекта в соответствии с содержанием категориального аппарата.

**Цель эксперимента** – разработать технологию формирования основных видов универсальных учебных действий (УУД) – личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных в процессе освоения иностранного языка (ИЯ) и определить дидактико-методические условия предлагаемой технологии с целью активизации учебной деятельности школьников в контексте изучения ИЯ.

**Задачи эксперимента:**

1. Изучение психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования.
2. Конкретизация содержания понятий «универсальное учебное действие», «автономная учебная деятельность», «активизация учебной деятельности», «познавательная деятельность».
3. Выявление и описание особенностей формирования УУД на разных ступенях школьного образования.
4. Приобретение педагогом-предметником опыта сопровождения формирования у учащихся метапредметных универсальных действий.
5. Определение потенциала дидактических средств, интенсифицирующих процесс формирования УУД.
6. Создание экспериментальной программы курса английского языка в соответствии с технологией поэтапного формирования универсальных учебных действий на разных уровнях школьного обучения (начальный, средний, старший этапы).
7. Определение критериев сформированности учебной активности учащихся.

8. Описание уровней сформированности УУД в учебной деятельности.

9. Создание банка диагностирующих материалов для измерения уровня сформированности УУД.

10. Публикация научных работ по вопросам формирования универсальных учебных действий.

11. Участие на конференциях разного уровня, семинарах, круглых столах.

**Объект образовательной инициативы** – универсальные учебные действия.

**Предмет образовательной инициативы** – процесс поэтапного формирования основных видов универсальных учебных действий школьников.

**Гипотеза** эксперимента основывается на том, что процесс активизации учебной деятельности школьников в процессе изучения иностранного языка эффективен, если:

- разработана технология формирования УУД;
- определены дидактико-методические условия формирования УУД;
- обозначены критерии сформированности УУД в процессе изучения ИЯ;
- установлен диагностический инструментарий определения сформированности УУД.

**Дидактико-методические условия формирования УУД в процессе изучения ИЯ:**

1. Внедрение, реализация специально разработанных учебно-методических комплексов по дисциплине «английский язык».

2. Внедрение и реализация личностно-ориентированного диалогового взаимодействия в режиме педагог ↔ ученик; ученик ↔ ученик.

3. Использование педагогом деятельностных технологий в процессе формирования у школьников универсальных учебных действий в рамках проведения уроков ИЯ.

## **Критерии использования технологии формирования УУД:**

1. Состояние учебной задачи и ориентировочной основы:
  - понимание учащимся задачи, поставленной учителем, смысла деятельности и активное принятие учебной задачи;
  - самостоятельная постановка школьниками учебных задач;
  - самостоятельный выбор ориентиров действия и построение ориентировочной основы в новом учебном материале.
2. Состояние учебных действий:
  - какие учебные действия выполняет школьник (измерение, моделирование, сравнение и т. д.);
  - в какой форме он их выполняет (материальной / материализованной; громко-речевой, умственной); развернуто (в полном составе операций) или свернуто; самостоятельно или после побуждений со стороны взрослых;
  - различает ученик способ и результат действий;
  - владеет школьник несколькими приемами достижения одного результата.
3. Состояние самоконтроля и самооценки:
  - умеет учащийся проверять себя после окончания работы (итоговый самоконтроль);
  - может проверять себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль);
  - способен планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
  - способность учащихся к адекватной самооценке;
  - дифференцированная самооценка отдельных частей работы, или оценка работы в общем виде.
4. Результат учебной деятельности:
  - объективный (правильность решения, число действий до результата, временные характеристики действия; возможность решения задач разной трудности);
  - субъективный (значимость, смысл учебной деятельности для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена – расход времени и сил, вклад личных усилий).

**Диагностический инструментарий:** в качестве контрольно-измерительного материала опытно-экспериментальных положений в системе взаимосвязей с уровнем сформированности УУД рассматриваются разного рода олимпиады, конкурсы и карты самооценки, так как традиционные лексико-грамматические тесты ориентированы на диагностику сформированности умений предметного уровня. Диагностический инструментарий, который представлен средствами психолого-педагогической диагностики носит дополнительный характер: диагностика структуры учебной мотивации школьника (Г. М. Мануйлов, В. В. Козлов, Н. П. Фетискин), методика локус контроля (О. П. Елисеев), методика изучения самооценки уровня онтогенетической рефлексии (Г. М. Мануйлов, В. В. Козлов, Н. П. Фетискин), методика изучения познавательной потребности (В. С. Юркевич), методика изучения отношения к учебным предметам (Г. Н. Казанцева).

**Ожидаемые результаты проекта:**

- использование технологии формирования УУД в учебных заведениях разного типа;
- повышение уровня учебной и познавательной активности и инициативности школьников: участие учащихся в различных проектах, научно-практических конференциях;
- реализация специально разработанной образовательной программы для педагогов: круглые столы, педагогические мастерские, групповые дискуссии, направленные на освоение учителями методики педагогического сопровождения процесса формирования УУД;
- создание методических разработок на основе отечественных и зарубежных материалов по соответствующей тематике, открытые уроки, выступления на научно-практических конференциях.

**Субъекты эксперимента:** в группу экспериментаторов входят учителя английского языка 25 муниципальных образовательных учреждений (65 педагогов):

в г. Ижевске: МОУ «Гимназия № 6», МОУ «Лингвистический лицей № 25», МОУ «Экономико-математический лицей № 29», МОУ «Лицей № 41», МОУ «Гимназия № 56», МОУ «Гу-

манитарно-юридический лицей № 86», ГОУ УГНГ им. Кузубая Герда, МОУ СОШ № 5, 12, 16, 20, 27, 37, 40, 62, 85, 90, 91, 93, 97;

в г. Воткинске: МОУ СОШ № 5, МОУ СОШ № 10;

МОУ «Селтинская средняя школа»; МОУ «Дебесская средняя школа»; МОУ «Завьяловская СОШ с углубленным изучением отдельных предметов».

### **Функциональные обязанности организаторов проекта:**

Научные руководители:

Л. С. Колодкина, доцент кафедры грамматики и истории английского языка Удмуртского государственного университета, канд. пед. наук, г. Ижевск.

И. В. Лабутова, доцент кафедры английского языка и американистики Нижегородского государственного лингвистического университета, канд. психол. наук, методист издательства Лонгман, г. Нижний Новгород.

Научный консультант:

И. Б. Ворожцова, профессор Удмуртского государственного университета, д-р пед. наук, г. Ижевск.

Координация проекта:

Л. И. Маратканова, ст. преподаватель Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, г. Ижевск.

Далее обратимся к педагогической карте проекта.

#### *Этап 1 – Подготовительный*

Цель: выявление дидактико-методических условий для реализации программы; расширение профессионального кругозора преподавателей; выработка ориентира для организации собственной деятельности педагога по формированию УУД; уточнение критериев сформированности УУД; реализация зондирующего и констатирующего этапов эксперимента.

Содержание: сессия профессионально-ориентированных методических семинаров, лекций с целью подготовки преподавателей к сопровождению учебного процесса по формированию универсальных учебных действий школьников в процессе изучения ИЯ. Входное тестирование обучающихся посредством выбранного для эксперимента диагностического инструментария.

Методы: групповая дискуссия, индивидуальная беседа, эксперимент, наблюдение, анкетирование, тест.

Средства: медиапрезентация, тестовые материалы, специально разработанные учебно-методические комплексы, аудиовизуальные, словесные опоры.

Формы: индивидуальная, фронтальная, групповая.

*Этап 2 – Опытное обучение*

Цель: формирование универсальных учебных действий школьников в процессе изучения ИЯ на основе специально разработанной технологии и дидактико- методических условий.

Содержание: использование модульного подхода в процессе реализации технологии находит эмоциональный и интеллектуальный отклик у школьников, так как отобранный перечень тем на основе диалоговых технологий (технология проблемного диалога, продуктивного чтения, оценивания успехов, проектная технология) становятся для обучающихся *лично значимыми*, событийными, приобретают *личный смысл* и способствуют становлению активной позиции ученика, развивает **личные учебные действия**. Темы модулей не только соответствуют реальным жизненным интересам и потребностям соответствующей возрастной группы школьников, но и предлагают необычный ракурс, либо разнообразные «смысловые ловушки», побуждающие к размышлению над обыденными темами. Примерами могут служить темы для младших школьников: «Мои чудо-игрушки», «Ярмарка животных», «Моя любимая сказка» и пр.; для среднего звена: «Приключения», «Мои успехи в школе», «Мои герои», «Мой компьютер», «Альтернативные виды спорта», «Современная музыка» и пр.; для старших школьников: «Необычные путешествия», «Стиль и мода», «Карьера», «Мир прессы», «Деньги и счастье», «Мировые цивилизации» и пр.

Стратегические формулировки творческих, поисковых, проблемных задач, определяющие задания учебно-методических комплексов (УМК), ориентируют школьников на нестандартные решения, что ведет к высокому уровню развития у детей навыков самопродвижения и самоконтроля, умению прогнозировать результаты своего учения, объективно оценивать себя и проводить анализ своей учебной деятельности. Таким образом, создаются условия для формирования и поэтапного развития

**регулятивных учебных действий.** Обязательной частью экспериментального курса английского языка любого этапа обучения становятся регулярные задания на самопроверку, ведение дневников самонаблюдения, опросники в конце тематического модуля.

Для формирования и совершенствования **познавательных учебных действий** школьнику предлагается пройти поэтапно все три уровня становления учебной активности посредством выполнения разноуровневых заданий: 1) уровень репродуктивно-подражательной активности, в результате которой опыт деятельности накапливается через опыт другого; 2) уровень поисково-исполнительской активности, в рамках которой ученик самостоятельно определяет средства решения учебной задачи; и 3) уровень творческой активности, для которой предлагается пространство (например, дополнительно разработанные Интернет-ресурсы), что соответствует потребности школьников мыслить самостоятельно, желанию глубже понимать получаемую информацию, находить нестандартные решения поставленным учебным задачам.

Дидактико-методический ресурс экспериментальной программы изучения ИЯ для того или иного этапа обучения обеспечивает практическую реализацию диалоговых технологий (технология проблемного диалога, продуктивного чтения, оценивания успехов, проектная технология) с целью эффективного формирования **коммуникативных учебных действий**. В рамках предлагаемых коммуникативных практик в выбранных для реализации технологии учебно-методических комплексах используются задания разноуровневого характера. Наличие такого рода заданий обеспечивает стабильный процесс интериоризации содержания учебного предмета. Задания отличаются не только уровнем сложности, но и качественными характеристиками, отвечают познавательному стилю ученика, учитывают его специальные способности. Таким образом, дифференцированный подход к обучению ИЯ реализуется не столько преподавателем, сколько собственно концептуальным подходом, заложенным в функциональной «политике» выбранного для эксперимента учебно-методического комплекса как дидактико-методического ресурса. Приведем пример разноуровневых заданий в рамках

одного из модулей «Школа»: 1) Проведи экскурсию по своей школе для иностранных гостей (уровень А, сложный); 2) Обсуди школьную жизнь с одним из одноклассников (уровень В, средний); 3) Выясни любимые предметы одноклассников (уровень С, низкий). Кроме того, в качестве структурного компонента выделяются специальные блоки “Communication Page (Страница для общения)”, а специально созданные учебные Интернет-ресурсы позволяют интенсифицировать коммуникативную составляющую любого тематического модуля.

Поэтапное формирование универсальных учебных действий отличается отражением познавательной специфики, которая выявлена на основе изучения особенностей учебной деятельности школьников младшего, среднего, старшего звеньев. Для каждой возрастной категории характерна высокая познавательная активность, которая выражается в любознательности, стремлении узнавать новое, интересе к окружающему миру, что стимулирует в детях желание выходить за *пределы* стандартной школьной программы. Соответственно, школьникам предлагается в рамках изучаемых тем значительный объем дополнительного материала: видео-сюжеты, Интернет-сайты, рубрика «Знаете ли Вы?», дополнительные тексты в специально разработанных рабочих тетрадях. Такого рода избыточность дидактических материалов дает возможность удовлетворить потребность каждого в получении и добывании лично значимой информации.

Дидактически и методически обусловленный Интернет-банк учебных материалов особо интересен и полезен для современного школьника, владеющего компьютером: материалы и задания, связанные с использованием Интернет-ресурсов, являются дополнительным средством мотивации. Такие задания встроены во все учебные курсы (начальное, среднее, старшее звено) и сопровождаются пошаговыми инструкциями к их выполнению.

Основной психологический вектор опытно-экспериментальной программы – это создание ситуации успеха, которая не только реализуется педагогом на занятии, но и закладывается в содержании этапов технологии формирования УУД. Для каждого школьника важно оценить себя как ученика и как



личность, знать свои сильные и слабые стороны, иметь адекватную самооценку. Ситуация успеха создается рядом факторов: задания специальной рубрики «Разогрев» в начале каждого тематического модуля; яркие, стимулирующие иллюстрации; специальное дидактическое дополнительное обеспечение на CD-ROMax.

Особо важная роль в предлагаемом эксперименте отведена педагогу. Книга для учителя – неотъемлемый компонент программы: данное дидактическое средство содержит все необходимое для организации эффективной работы учителя в плане формирования универсальных учебных действий учащихся. В книгу для учителя, как правило, входят: вступительная методическая статья, специальные копируемые разработки, поэтапное использование контрольно-измерительных (звеньевой, текущий, итоговый контроль), советы начинающим педагогам. Книга для учителя активизирует деятельность педагога, позволяет обобщить достижения ребенка, выявить необходимость и степень педагогической поддержки и сопровождения.

Значимым преимуществом программы является создание школьниками собственного «языкового портфолио» – индивидуального комплекта самостоятельно обработанных учебных характеристик-метрик и описания / представления своих индивидуальных учебных достижений. Создание портфолио обеспечивается представленностью в учебно-методических комплексах заданий, направленных на данную задачу, в том числе проектных. Доля проектной работы велика не только на старших этапах обучения, но и в младшем звене, что позволяет говорить об основах проектного образования. Использование портфолио как учебного инструментария и средства демонстрации собственных достижений позволяет активизировать учебную деятельность обучающегося, направленную на реализацию и рефлексию элементов индивидуальной образовательной траектории.

Методы: эксперимент, наблюдение, проект.

Средства: CD-ROM, Интернет, учебно-методические комплексы, интерактивная доска, проектор.

Формы: индивидуальная, групповая, коллективная.

### *Этап 3 – Итоговый*

Цель: рефлексивное отображение реализованной технологии, количественный и качественный анализ результатов диагностического инструментария.

Содержание: оценка формирования учебных универсальных действий в процессе изучения ИЯ. Проведение итоговой конференции по результатам реализации технологии для участвующих в эксперименте учителей.

Методы: интерпретация, психодиагностика, групповая дискуссия, статистическая обработка данных.

Средства: медиапрезентация, листы анкетирования, критериальные карты.

Формы: индивидуальная, групповая, коллективная.

**Собственно технология формирования УУД в процессе изучения ИЯ** состоит из четырех этапов:

1. Проблемно-ориентированное целеполагание.
2. Сюжетно-игровое моделирование.
3. Дифференцированное обучение.
4. Рефлексия.

Данные этапы соответствуют дидактической организации занятия по английскому языку в период всего эксперимента: т. е. на протяжении, к примеру, 6 месяцев проведения экспериментальных занятий, каждый урок ИЯ начинается с проблемно-ориентированного целеполагания (1), затем следует коммуникативный этап с композиционным выстраиванием сюжета (2), далее каждый обучающийся получает дифференцированное задание, ориентированное на формирование того или иного вида УУД (3), после чего подводятся итоги занятия в выбранной преподавателем форме: лист самооценки, критериальная карта, поурочный тип портфолио школьника (4).

Все виды УУД формируются в комплексе, целостно на всех вышеобозначенных этапах занятия, однако предполагается, что тот или иной вид УУД может соотноситься с определенным этапом: целеполагание – регулятивный; сюжетно-игровое моделирование – коммуникативный; дифференцированный – личностный; рефлексивный – познавательный. Следует помнить, что подобное разделение – условно, так как, например, на этапе

сюжетно-игрового моделирования формируются не только коммуникативные, но и познавательные или личностные УУД.

На первом этапе эксперимента преподаватели школ-экспериментаторов получают следующие технические задания.

#### **Методический блок**

Проанализировать выбранный для эксперимента УМК, с целью поиска и систематизации заданий на соответствие формированию УУД.

Составить пакет контрольно-измерительных материалов, заданий, которые реализуются в выбранной педагогом форме (конкурс, олимпиада) до начала экспериментальных занятий в контрольной и экспериментальной группах (КГ и ЭГ) (см. алгоритм организации эксперимента). Задания диагностического, контрольного характера подбираются с использованием ресурса УМК и должны быть ориентированы на контроль уровня сформированности УУД. Допускается, что одинаковые по типологии задания могут быть использованы как в учебном процессе, так и на этапе контроля.

Представить тематическое планирование с поэтапной реализацией предложенной технологии формирования УУД (конспекты занятий) для экспериментальной работы. Содержание уроков конструируется на основе многоплановых ресурсов УМК. В результате получают авторские методические разработки на основе подборки материалов, заданий под авторством каждого преподавателя в отдельности.

#### **Эмпирический блок**

Ведение дневников наблюдения (на экспериментальных занятиях, школьных олимпиадах и т. д.).

Фоторепортажи, видеоуроки, медиапрезентации экспериментальных занятий.

Демонстрационные занятия.

Использование метода портфолио (портфолио разного типа как школьников, так и учителей).

В большинстве научных дисциплин эксперимент используется для проверки истинности или ложности выдвигаемых гипотез. С точки зрения педагогики, эксперимент – это процедура, в рамках которой создаются специальные педагогически-обусловленные условия для того, чтобы повлиять на изучаемый

процесс, что позволяет получить количественно-качественные характеристики исследуемого явления.

Данный эксперимент представлен этапами: зондирующий, констатирующий, формирующий и контрольный.

**1. Зондирующий:** выбираются группы для эксперимента: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ); определяются варьируемые и неварьируемые условия эксперимента в ЭГ и КГ (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

**Условия проведения эксперимента  
по внедрению технологии формирования УУД**

Неварьируемые	Варьируемые	
	КГ	ЭГ
1) Одинаковая наполняемость групп (7–10 человек); 2) примерно одинаковый уровень подготовки испытуемых; 3) примерно одинаковые психолого-педагогические характеристики учащихся; 4) все испытуемые являются обучающимися выбранного класса младшего, среднего, старшего звена; 5) одинаковые сроки прохождения начальной и итоговой диагностик (до и после экспериментальных занятий); 6) проведение эксперимента в КГ и ЭГ исследователем (одним преподавателем, одной группой преподавателей).	Уроки ИЯ проходят по традиционной программе (на основе выбранных УМК, но без поэтапной реализации технологии формирования УУД).	Уроки ИЯ организованы с внедрением технологии формирования УУД.

**2. Констатирующий:** выбираются контрольно-измерительные материалы, диагностики для использования на «входе» и на «выходе» эксперимента. Задания предлагаются учащимся в выбранной педагогом форме до начала эксперимента, которые

реализуются в КГ и ЭГ. Педагог получает количественно-качественные данные (в качестве мониторинга предлагается записывать процесс выполнения заданий школьниками на видео, диктофон, создание экспертного совета из нескольких педагогов-метод экспертных оценок, фокус группа) и затем осуществляется интерпретация результатов в ракурсе того, как и на каком уровне сформированы УУД у школьников КГ и ЭГ. Преподаватель по собственному алгоритму описывает процесс выполнения контрольных заданий школьниками с указанием сложностей, психологических особенностей, преимуществ.

**3. Формирующий:** организуются занятия по технологии формирования УУД в ЭГ. Ведутся дневники педагогических наблюдений, составляются учебные паспорта, портфолио школьников, организуется сессия демонстрационных уроков учителей, проводятся мастер-классы, педагогические гостиные по обмену опытом, педагогические форумы, круглые столы, школьные конференции для учителей-экспериментаторов. Публикуются научно-методические статьи по проблемам организованного эксперимента. В контрольной группе технология не реализуется, однако также ведутся разноплановые наблюдения для последующего сопоставительного или сравнительного анализов полученных данных в КГ и ЭГ.

**4. Контрольный:** выбранные контрольно-измерительные материалы, диагностики, использованные до начала эксперимента, реализуются после окончания экспериментальных занятий в КГ и ЭГ. Педагог представляет качественную характеристику полученных данных в плане сформированности УУД у школьников КГ и ЭГ. Полученные данные на «входе» эксперимента и их интерпретация сравниваются с тем, что получилось на «выходе» из эксперимента. Анализируются полученные результаты и показатели в следующих режимах:

- результаты диагностики на начало эксперимента в ЭГ;
- результаты диагностики после эксперимента в ЭГ;
- результаты диагностики на начало эксперимента в КГ;
- результаты диагностики на конец эксперимента в КГ;
- сравнение показателей у испытуемых ЭГ и КГ на начало эксперимента;

- сравнение показателей у испытуемых ЭГ и КГ на конец эксперимента.

По итогам эксперимента предполагается провести заключительную отчетную конференцию в июне 2013 г., опубликовать результаты эксперимента в ведущих научно-педагогических изданиях. Технология формирования универсальных учебных действий школьников в процессе изучения английского языка на базе специально разработанных дидактико-методических условий будет предоставлена для широкого использования профессиональным сообществом учителей английского языка Республики Удмуртия и других регионов России.

*Г. Е. Крейдлин*

## **СОМАТИЧЕСКИЕ ОБЪЕКТЫ В СЕМИОТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА**

1. Устное общение людей – процесс чрезвычайно сложный и многообразный, и сложность этого процесса во многом связана с тем, что в коммуникации мы пользуемся не только языковыми, но и другими знаками – прежде всего, знаками **языка тела**, или, как его обычно называют в англоязычной литературе, **body language**.\*

Учёных, изучающих общение людей, интересует, какими звуками, интонацией или голосом люди пользуются и в каких ситуациях, как люди ведут себя с коммуникативным партнером, какие выполняют знаковые и незнаковые движения и зачем, смотрят они или не смотрят на собеседника и многое другое.

Коммуникация всегда осуществляется в определенных рамках, которые задаются нормами, стереотипами и допущениями, определяющими структуру и содержание правил ведения коммуникации и информационного обмена. Люди, заинтересованные в том, чтобы их взаимодействие с другими людьми

---

\* Настоящая работа выполнена в рамках проекта «Тело и его части в разных языках и культурах: типологическое описание», поддержанного РГНФ (грант 10-04-00125а).

было успешным, уделяют большое внимание общей тональности беседы, жестовому поведению собеседников, опираясь при этом на знание культурных традиций и общественных норм, личных вкусов и привычек и многое другое. Учет всех этих факторов обуславливает успешность общения и направлен на достижение поставленных коммуникативных целей.

Введём важное понятие *соматического объекта*, которым охватываются разнородные объекты, но так или иначе связанные с телом. Соматические объекты – это само тело и его части (голова, рука, грудь, живот), части частей тела и т. д. (кисть, палец, ладонь, ноздря), органы (пищеварения, дыхания, половые органы). К соматическим объектам относятся также разного рода телесные покровы (кожа, волосы, ногти), жидкости (кровь, желчь, слёзы, пот и др.), особые места на человеческом теле (подмышки, пах, пупок), наросты на теле (горб, прыщ, синяк, шишка), кости, сосуды, мышцы и некоторые другие объекты.

Далее, если я не буду различать отдельные разновидности соматических объектов, я буду пользоваться термином «соматический объект» или просто называть все телесные объекты для краткости *частями тела*.

2. Тело и его части представляют собой объекты, которые исследуют не только лингвисты, но и специалисты смежных наук, интересующиеся проблемами коммуникации. Прежде всего, я имею в виду представителей такой новой области знаний, как невербальная семиотика. Невербальная семиотика – это комплексная наука, изучающая телесные знаки и их использование в коммуникации (см. подробно о ней в монографии Крейдлин 2002). В отличие от естественных и ряда гуманитарных наук, лингвистику и невербальную семиотику интересует не тело, так сказать, само по себе, то есть как физический или биологический объект, а *семиотическая концептуализация* тела и его отдельных частей.

Семиотическая концептуализация любого фрагмента мира отражает то, как этот фрагмент видится неискущённому носителю данного языка и культуры; это результат представления в знаках знаний людей разной некоторой области действительности, причем в знаках не только языковых, но и неязыковых. Семиотическая концептуализация фрагмента мира представляет

собой вполне естественное расширение хорошо известного в лингвистике понятия *языковой концептуализации фрагмента мира*.

В семиотическую концептуализацию такого фрагмента, как человеческое тело и телесность, входит описание того, как отображаются в телесных знаках разные соматические объекты, их свойства, функции и типовые действия с ними или над ними. Решая задачу построения семиотической концептуализации тела и его частей, мы параллельно решаем задачу сопоставительного описания русского языка и русского языка тела, сравниваем и оцениваем их выразительные возможности.

Понятие «*семиотическая концептуализация <фрагмента> мира*» было впервые введено на семинаре по невербальной семиотике, проводимом под руководством автора в Институте лингвистики РГГУ, и охарактеризовано применительно к такому фрагменту мира, как человеческое тело и телесность, в целом ряде работ автора и участников его семинара (см., в частности, статьи Аркадьев, Крейдлин, Летучий 2008 а, б; Кадыкова, Крейдлин 2009; Крейдлин 2007, а также Крейдлин, Летучий 2006; Крейдлин, Переверзева 2009; Крейдлин, Переверзева 2011а, б; Летучий 2008).

**3.** Описывая семиотическую концептуализацию тела и других соматических объектов, мы обращаем внимание на следующие моменты.

Во-первых, на **морфологические и структурные аспекты**, связанные с телом и его отдельными частями, то есть на характеристики внешней формы, конфигурации или внутреннего строения тела или данной части тела. Характеризуя людей, мы можем сказать, например, что *у неё кривые ноги*, что *он криворукий*, но не, например, *\*кривоголовый* или *\*у него кривой живот*. Мы употребляем выражения *стройное тело*, *стройная фигура*, но едва ли скажем *стройное туловище* или *\*тщедушный стан*.

Во-вторых, мы изучаем **топографию тела и его частей**, то есть положение данной части тела относительно других частей или тела в целом. Например, язык в своём нормальном положении не высунут, а находится во рту, за зубами и не виден.



Уши, наоборот, видимы, если, конечно, они не спрятаны под головным убором или волосами, и уж точно мы знаем, что они находятся по бокам головы. Однако язык говорит нам о том, что *ушки* могут быть и *на макушке*, что, с точки зрения физиологии, является для человека поистине чудовищной аномалией.

В-третьих, мы описываем основные **функции** и дисфункции тела или описываемой части тела, а также типовые **движения соматических объектов** и характеристики этих движений, стереотипные **действия соматических объектов** и **действия с ними**.

Мы полагаем, что, описывая все эти и очень многие другие аспекты тела и телесности (corporeality), можно в результате построить полную и непротиворечивую семиотическую картину мира, относящуюся к человеческому телу и его частям, как она представлена в разных культурах и языках.

**4. Семиотическая концептуализация тела анализируется и описывается нами в рамках так называемого **признакового подхода**. Этот подход дает возможность обнаружить, в частности, то, что между единицами естественного языка и языка тела существует смысловая и функциональная общность.**

Например, подавляющее большинство телесных невербальных знаков, к коим относятся жесты рук, ног, плеч, головы, мимические знаки, позы и др., имеют закреплённые в русском языке имена, или языковые номинации, и нередко таких номинаций бывает более одной. Ср. пары выражений *потупить взор* и *опустить глаза*, *нахмуриться* и *нахмурить брови*, *голосовать* и *поднять руку*, *встать по стойке смирно* и *встать руки по швам*. Каждая из пар описывает состояние или действие, совершаемое телом или его частью. Приведенные выражения носят характер полусвободных единиц, но в русском языке есть также огромное число свободных выражений, описывающих свойства тела и телесное поведение человека.

Об общности вербального и невербальных знаковых кодов говорит и тот факт, что некоторые естественно-языковые высказывания нельзя ни понять, ни воспроизвести без жестового сопровождения; они без жестов как бы не существуют. Синтаксис таких высказываний очень сложен, и не удивительно, что появились специальные работы, которые посвящены таким

высказываниям и явлениям, которые они отражают. Явление, которое описывается в этих трудах, известно на Западе под названием *mixed syntax*, смешанный синтаксис, подразумевающим соединение синтаксических элементов двух знаковых кодов – естественного языка и языка тела. Я имею в виду такие предложения, как *Вон там, А он такого роста, Во какие огурцы!*, *Во!* (поднимая вверх большой палец) или *Вон отсюда!* Однако и за пределами приведённых случаев обязательного сочетания кодов, условия и контексты употребления жестовых и языковых единиц во многом совпадают или сходны.

Наконец, в некоторых текстах номинации жестов и физиологических незнаковых движений бывают аналогичными языковым единицам с той же функцией. Вот лишь один пример. Мужчина предлагает женщине занять свободное место, указывая на него рукой. Этот жест можно передать словами *Он предложил ей сесть*, *Он показал ей на стул*, *Он сказал ей «Садитесь»* и другими. Одни из них являются непосредственными обозначениями данного жеста, другие отражают реально исполняемое движение лишь косвенным образом, а третьи могут обозначать и жестовое, и словесное предложение сесть. В частности, таково высказывание *Он предложил ей сесть*: оно может как указывать на непосредственно исполняемый жест, так и описывать слова человека (какие точно, однако, мы не знаем), содержащие предложение сесть.

Именно признаковый подход в силу своего единообразия (один метаязык, одна схема описания, одна единообразная форма представления результатов), открывает дорогу к **межкультурному сопоставлению и построению типологии способов представления тела в разных естественных языках и невербальных семиотических кодах**. В частности, появляется возможность понять, как описывается, например, форма руки в русском, итальянском, английском и других языках, или как разные языки говорят об *упитанном* и *тощем теле*, об *осанистом* и *видном теле*. Мы можем узнать, чем одна группа прилагательных, характеризующих телосложение мужчины, а именно *крепкий*, *кряжистый*, *коренастый*, отличается – по разным языкам – от другой группы *статный*, *ладный*, *стройный*, *пропорциональный*. Можно изучать взрослые и детские тела как

те представлены в разных языках или каковы эстетические характеристики тела и его частей в разных культурах, каковы когнитивные и психологические механизмы и способы символизации частей тела и пытаться дать ответ на очень многие другие высказанные и невысказанные вопросы.

Признаковый подход удобен для решения и других лингвистических и семиотических задач. Например, мы можем рассматривать и сопоставлять друг с другом отдельные семантические подсистемы, например, типы дисфункций и аномалий, связанных с частями тела, устанавливать взаимовлияние разных характеристик одной части тела, то есть, влияет ли размер данной части тела на её форму и наоборот, и если да, то как. Или понять, что означает, что данная часть тела плохо «работает» или плохо функционирует, и как мы об этом говорим?

5. В результате мы построили базу данных «Части тела в разных языках и культурах», содержащую многообразную информацию о семиотической концептуализации тела и его частей. Она построена на основе признакового подхода и является не только универсальной, но и практически удобной схемой описания единиц разной природы и разных знаковых кодов, – схемой, освобождённой от конкретной специфики кодов.

Ее основу образуют два множества – множество признаков, характеризующих тело и его части, и множество значений этих признаков. Сразу же оговоримся: не следует думать, что какова бы ни была часть тела, данный выделенный признак является для неё важным. Так, **цвет** является значимым признаком лишь для очень немногих частей тела, а вовсе не для всех. Например, цвет важен для глаз, лица, волос или кожи, но не важен для ног, спины или живота. Это не значит, что мы не можем сказать *Его спина красная* или *Его ноги побелели* – в некоторых контекстах и при этих частях тела может быть указан цвет. В чём же разница? А вот в чём. Если мы описываем внешность человека и останавливаемся на описании глаз, лица, волос, кожи и некоторых других частей, мы обычно указываем такую их характеристику, как цвет. Без неё описание этих частей тела часто выглядит неполным. Более того, цвет как постоянный признак встроен в значение многих производных слов от обозначений соответствующих частей тела (ср. *голубоглазый*

*блондин, краснокожий, белолицый*) и играет важную роль в культуре. Например, цвет кожи определяет расу, по цвету кожи мы можем судить, где живёт человек (в жарких странах, где солнце, люди, как правило, *загорелые, темнокожие*, на севере, где холод и ветер, кожа белёсая). Глаза определённого цвета представляются как приносящие благо или зло (например, в Малороссии традиционно опасались чёрных глаз, а в Италии – голубых). А для таких частей тела, как спина и ноги, цвет не является **постоянной** характеристикой; эти части тела **приобретают** цвет только в определённых условиях.

В общем случае, выражение значения признака, относящегося к некоторому соматическому объекту, обычно указывает на её нестандартное, выделенное свойство или поведение. Так, в русском языке есть сочетания *длинные руки* и *короткие руки*, но сомнительны выражения (вне контекста противопоставления) *\*нормальные руки* или *\*руки нормальной длины*. Аналогичным образом, для *лба* фиксируется только аномальное значение такого признака, как **температура**: допустимы сочетания *холодный* или *горячий лоб*, но не, скажем, сочетание *\*лоб нормальной температуры*.

Фиксация нестандартного значения признака для некоторой части тела обычно является основанием для разного рода семантических, прагматических или когнитивных выводов и следствий. Например, из того, что у Кати горячий лоб, вытекает, что у нее температура, а то, что лицо Маши покраснело, может свидетельствовать о её определённом эмоциональном состоянии.

Сами признаки тела и других соматических объектов, их значения и соотношения между признаками, в том числе и в разных культурах, обнаруживаются нами в процессе и результате обработки большого эмпирического текстового и изобразительного материала.

**6.** Построение семиотической концептуализации тела и его частей требует решения целого ряда отдельных частных задач. Среди них (1) описание физических и психических свойств тела или каких-то его частей, (2) лингвистический анализ имен, или номинаций, соматических объектов, а также свободных и идиоматических выражений с этими номинациями. Кроме того,

(3) нужно выявить и ясно сформулировать основные правила телесного поведения участников диалога – в зависимости от тематики, жанра и стиля диалога или от свойств самих его участников. Среди таких правил – правила контроля над речевым и телесным поведением.\* Необходимо также выявить и описать закономерности совместного функционирования русского языка и русского языка тела в коммуникативных актах разной природы и назначения.

Теперь поговорим чуть более подробно о том, что представляет собой применяемый признаковый подход.

Он предполагает выделение и описание двух множеств, о которых уже шла речь. Это (1) множества признаков, характеризующих соматические объекты, и (2) множества значений этих признаков. Кроме того, в описание семиотической концептуализации тела и его частей входит характеристика (3) множества разных признаков, характеризующих номинации тела и частей тела, и (4) множества значений этих признаков. Последние два множества характеризуют уже не сами соматические объекты, а языковые выражения, их описывающие.

Язык тела непосредственно соотносится со способностью отдельных движений и положений тела становиться знаками, то есть жестами в широком смысле слова, включая выражения лица (мимику) и позы. Поэтому, строя семиотическую концептуализацию тела и его частей, мы выделяем и описываем отдельно такие множества, как (5) множество признаков жестов и важных незнаковых движений, исполняемых с участием соматического объекта, (6) множество значений этих признаков, а также, так сказать, «парные» им множества. Это (7) множество признаков, связанных с языковым обозначением жестов и важных незнаковых движений, которые осуществляются с активным или пассивным участием<sup>\*\*</sup> соматического объекта и (8) множество значений

---

\* О важности обоюдного мониторинга невербального поведения участников диалога и об особенностях невербального контроля такого поведения см. статью Крейдлин 2005.

\*\* Здесь имеется в виду способность рассматриваемого соматического объекта быть активным или пассивным органом при воспроизведении жеста в акте коммуникации. О понятиях активного и пассивного органа см. Григорьева, Григорьев, Крейдлин 2001.

этих признаков. Однако даже описанием указанных восьми множеств построение семиотической концептуализации тела еще не заканчивается. Требуется также описание очень большого (9) множества языковых и невербальных единиц, служащих типовыми выражениями значений каждого из признаков.

Описывая соматические объекты, важно принимать во внимание наиболее важные свойства людей – обладателей соматических объектов, и эти свойства могут быть самого разного рода: одни относятся к разряду физических характеристик, другие – к разряду социальных, а третьи – к психологическим характеристикам. Так, мужское тело представлено в нашем сознании иначе, чем женское, а взрослое – иначе, чем детское. Если человек болен, то могут меняться температура, форма, размер или цвет его тела, и тогда соответствующие признаки принимают другие значения, чем у здорового человека. Мозолистые и грубые руки в представлении русских людей ассоциируются с рабочими профессиями, требующими существенных затрат физического труда, а утонченные руки, тонкие, длинные пальцы стереотипно связываются с творческими профессиями.

Далее я рассмотрю один классификационный признак, а именно «тип соматического объекта», с необходимыми комментариями, оставляя структурные, физические и функциональные признаки в стороне.

7. Данный признак принимает следующие значения: /тело/, /часть тела/, /часть части тела/, /орган/, /покров/, /отверстие/, /место/, /жидкость/, /кость/ и т. д.

А. Соматические объекты могут взаимодействовать или не взаимодействовать, они могут по-разному влиять на нормальную жизнедеятельность и поведение человека. Без одних объектов человек может существовать и функционировать, без других – человека попросту нет. Некоторые соматические объекты прочно «встроены» в тело и неотчуждаемы, неотделимы, другие – отчуждаемы только в силу каких-то чрезвычайных обстоятельств, а третьи человек утрачивает относительно легко. Качественное разнообразие соматических объектов даже до их подробного описания наводит на мысль, что признаки и их

значения для разных групп соматических объектов тоже будут существенно различаться.

Б. Полное описание типов соматических объектов не ограничивается перечислением самих типов. Многие из типов далее членятся на группы, важные с точки зрения семиотической концептуализации тела. Так, собственно части тела и части частей тела делятся на **видимые** (их подавляющее большинство – это рука, нога, лицо, грудь и т. д.) – и (в норме) **невидимые** (это язык, зубы, дёсны).<sup>\*</sup> Жидкости также делятся на «потенциально» видимые и невидимые. К первым относятся кровь, моча, слёзы, пот, сопли, а ко вторым – желчь, лимфа, желудочный сок, кислота и др. Существуют разные виды покровов – волосистой (волосы разных видов), кожный (кожа) и роговой (ногти). Уместно различать парные и непарные отверстия; к парным относятся, например, ноздри и ушные отверстия, а к непарным – ротовое отверстие (*рот*), ушные отверстия (*уши*), задний проход и отверстия между пальцами.

В. За некоторыми именами соматических объектов «скрываются» объекты разных соматических типов. Таков, например, *пупок*.

Во-первых, пупок может осмысляться как часть части тела, а именно как часть живота (при этом живот может быть обозначен в тексте как самим словом *живот* в значении ‘часть тела’, так и его синонимами – *пузо*, *брюхо* и др. Ср. примеры (1) – (3), где содержится одновременно и обозначение целого – соответственно, *живот*, *пузо* и *брюхо* – и обозначение части данного целого, *пупок*:

(1) *Плут поправил на животе растягивающуюся рубаху, из которой выглядывал полный живот с крупным пупком* (А. Проханов. «Господин Гексоген»).

(2) *Ребенок, заголив белое пузо с большим пупком, заносит через порог кривую ножку*. (И. Бунин «Дневники»).

---

<sup>\*</sup> Возможно, какие-то другие языки проводят совсем иное деление соматических объектов на видимые и невидимые. Сопоставление языков с точки зрения того, какие объекты они относят к видимым, а какие к невидимым, как называют видимые и невидимые объекты, представляет собой отдельную интересную задачу, причём не только для типологии языков.

(3) *Он был одет в замызганную майку и расклешенные джинсы, от грязи приобретшие сходство с деревянным коробом. Из-под майки выглядывало исполинское брюхо с пупком, который казался широко распахнутым третьим глазом.* (Д. Бишоф «Единороговый гамбит»).

В предложении (4) слово *пупок* встречается изолированно, без обозначения целого:

(4) *Адам и Ева не родились, но были вдруг сотворены; следственно, ты глупец, изобразив их с пупком, которого они иметь не могли.* (Н. Карамзин «Письма русского путешественника»).

Во-вторых, пупок может осмысляться не как часть части тела, а как объект другого соматического типа, а именно как место, то есть как элемент, входящий в один класс с такими объектами, как *солнечное сплетение, затылок, ложбинка, пах, подошва*, см. примеры (5) и (6):

(7) *На пузастом постаменте, по бочкам, мастер налепил амуров с открытыми ртами и ямками на пупках, какие бывают на щеках у девок, когда они смеются* (Ю. Тынянов «Восковая персона»).

(8) – *Человек – не кулёк, под мышку его не ухватишь, а вера в человеке – вот здесь!* – *Спиридон Емельяныч показал на пупок. – В самой серёдке!* (С. Клычков «Чертухинский балакирь»).

Слово *пупок*, как мы видим, имеет двойную референциальную соотносённость. Как это часто бывает, существуют контексты референциальной неоднозначности, когда нельзя с уверенностью сказать, обозначает *пупок* часть живота или место на животе, ср. сочетание *дотронуться до пупка* – то ли дотронуться до самого соматического объекта, то ли до места, где он находится.

Г. О прагматической освоенности соматических объектов. Некоторые соматические объекты людям известны с рождения, то есть с самого детства, и хорошо знакомы. Это, прежде всего, – в силу их видимости – части тела и части частей тела. Голова, руки, ноги, спина, живот; ладони, пупок, пятки – о них и их названиях знает любой ребёнок. О других объектах люди узнают по мере взросления и приобретения знаний. Так, в школьные годы мы узнаём о том, что кожа дышит через поры, что есть



лимфа, копчик, родничок, барабанные перепонки, сосуды, суставы и многие другие соматические объекты. Некоторые из таких объектов остаются, однако, вне сферы бытовой лексики. Например, мы не умеем говорить о лимфе, мало что содержательного можем сказать о копчике, носовых пазухах или барабанных перепонках, начинаем, как правило, разбираться в сосудах и суставах, только когда они заболевают.

Разумеется, соматические объекты, которые мы узнаём раньше, и не только узнаём, но и умеем о них говорить, знаем их строение, назначение, свободно ими пользуемся, совершаем действия ими и над ними, в частности, жестовые действия, – являются, как говорят, прагматически освоенными. Во всяком случае, они более освоены, чем фаланги, лимфа и лимфатические узлы или сукровица. Однако и в пределах прагматически освоенных соматических объектов тоже имеется важная иерархия. Одни объекты более освоены естественным языком, другие – невербальным кодом. Так, лоб лучше освоен русским языком, чем русским языком тела: жестов с участием лба очень мало. А вот внутренние органы, такие как *желудок*, *сердце*, *мозги*, в силу своей природы и положения внутри тела, вообще освоены только языком. Соматических объектов, которые прагматически освоены по преимуществу невербальным кодом, гораздо меньше, поскольку естественный язык хорошо описывает жесты, а язык жестов плохо копирует слова и фразы.

Тем не менее, соматические объекты такого рода тоже имеются. Это, например, ребро ладони, кончики пальцев (так, основные указания в жестах пальцев осуществляются при помощи кончиков).

## 9. Заключение.

Образ человека, и то, как человек представлен в наивной картине мира, – это предмет многих современных исследований по семантике и прагматике языковых единиц и анализу культурных концептов (см. напр., Апресян 1995, Булыгина, Шмелёв 1997; Урысон 1995, 2003; Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005; Падучева 2004; Frank и др. 2008; MacVeigh 1996; Wierzbicka 2007; Ziemke et al. 2007; Frank et al. 2008). Во многих из этих работ было показано, что соматические объекты в языке и невербальных знаковых кодах обладают собственным бытием,

имеют свои свойства, признаки, функции, по-разному участвуют в культурных и социальных актах.

В настоящей статье мы ввели понятие семиотической концептуализации тела и его частей. Кроме того, в работе были охарактеризованы признаковый подход, применяемый для построения семиотической концептуализации тела, и база данных «Части тела в разных языках и культурах». Особо мы остановились на анализе признака «тип соматического объекта».

### **Литература**

1. Апресян Ю. Д. (1995). Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: «Языки русской культуры» (Образ человека по данным языка: попытка системного описания. С. 348–388).
2. Аркадьев П. М., Крейдлин Г. Е., Летучий А. Б. (2008а). Признак «форма». I. Семиотическая концептуализация тела и его частей. Вопросы языкознания, 6. С. 78–97.
3. Аркадьев П. М., Крейдлин Г. Е., Летучий А. Б. (2008б). Сравнительный анализ вербальных и невербальных знаковых кодов (постановка задачи и способы её решения). В кн.: А. В. Бондарко, Г. И. Кустова, Р. И. Розина (ред.), Динамические модели: Слово. Предложение. Текст. Сборник статей в честь Е. В. Падучевой. М.: Языки славянской культуры. С. 439–449.
4. Булыгина Т. В., Шмелёв А. Д. (1997). Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки русской культуры.
5. Григорьева С. А., Григорьев Н. В., Крейдлин Г. Е. (2001). Словарь языка русских жестов. Москва-Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах.
6. Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелёв А. Д. (2005). Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры.
7. Кадыкова А. Г., Крейдлин Г. Е. (2009). Части тела в русском языке и в русской культуре: признак «цвет». Вестник РГГУ, 9 (52)/10. Научный журнал. Серия «Филологические науки. Языкознание». Московский лингвистический журнал. Том 12. С. 47–64.

8. Крейдлин Г. Е., Переверзева С. И. (2009). Признак «ориентация части тела» в семиотической картине мира. В кн.: А. М. Молдован (ред.), Слово – чистое веселье. Сборник статей в честь А. Б. Пеньковского. М.: Языки славянской культуры. С. 337–349.
9. Крейдлин Г. Е., Переверзева С. И. (2011a). Body parts and their names in Russian: the biological and semiotic pairs of body parts. Proceedings of the 24<sup>th</sup> Conference of Scandinavian Linguistics. University of Eastern Finland, Joensuu, August 25 – 27, 2011 (в печати).
10. Крейдлин Г. Е., Переверзева С. И. (2011б). Части тела в русском языке и русской культуре: основные противопоставления в системе звуков и звучаний. Вестник РГГУ. Московский лингвистический журнал. 2011 (в печати).
11. Крейдлин Г. Е. (2002). Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение.
12. Крейдлин Г. Е. (2007). Лексикография жестов и их номинаций (словари и базы данных). Материалы VII Международной школы-семинара «Современная лексикография: глобальные проблемы и национальные решения». Иваново: Изд-во «Ивановский государственный университет». С. 17–19.
13. Крейдлин Г. Е., Летучий А. Б. (2006). Концептуализация частей тела в русском языке и в невербальных семиотических кодах. Русский язык в научном освещении 6. С. 80–115.
14. Летучий А. Б. (2008). Часть тела / форма «кулак»: функции, концептуализация, место в системе частей тела. Вестник РГГУ. Серия «Филологические науки Языкознание». Московский лингвистический журнал 10. С. 91–108.
15. Падучева Е. В. (2004). Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры.
16. Урысон Е. В. (1995). Фундаментальные способности человека и наивная «анатомия». Вопросы языкознания, 3. С. 3–16.
17. Урысон Е. В. (2003). Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М.: Языки славянской культуры.
18. Frank, R. M., Dirven, R., Ziemke, T., Bernárdez, E. (eds.) (2008). Body, Language and Mind. Vol. 2: Sociocultural Situatedness. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

19. MacVeigh, B. (1996). Standing stomachs, clamoring chests and cooling livers: Metaphors in the psychological lexicon of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 26. 25–50.
20. Wierzbicka, A. (2007). Bodies and their parts: An NSM approach to semantic typology. *Language Sciences* 29. 14–65.
21. Ziemke, T., Zlatev, J., Frank, R. M. (eds.) (2007). *Body, Language and Mind. Vol. 1. Embodiment*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

*Л. В. Кушнина*

## **КИНОТЕКСТ В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Исследовательский интерес к проблеме перевода кинотекста обусловлен, на наш взгляд, лавинообразным потоком фильмов, обеспечивающих отечественную киноиндустрию. Специфика киноперевода требует его переосмысления с позиций современных трактовок перевода в целом и художественного перевода в частности, к числу которых правомерно отнести перевод художественных фильмов.

Если проблемы киноперевода исследованы В. Е. Горшковой (Горшкова 2006), то в своей работе мы опираемся как на результаты исследований ученого, так и на собственную концепцию переводческого пространства и теорию гармонизации, подробно изложенные ранее (Кушнина 2009).

В. Е. Горшкова анализирует следующие виды перевода в кино: дублирование, перевод с субтитрами, перевод «голосом за кадром». Как показывает практика киноперевода, особенно при организации кинофестивалей, форумов, «недель кино», наибольшую популярность приобрел перевод «голосом за кадром», что стало предметом нашего исследовательского интереса. Согласно мнению В. Е. Горшковой, этот тип перевода носит комплексный характер, совмещая в себе компоненты как письменного, так и устного перевода в их классическом виде: письменный перевод монтажных листов как предварительный этап и совмещение звучащего текста с артикуляцией героев как собственно перевод. Иными словами, речь идет о «тотальном переводе», отличающемся от первых двух типов тем, что при

переводе дублированием имеет место слуховое восприятие текста перевода, при переводе с субтитрами – визуальное восприятие текста перевода, а в процессе перевода «голосом за кадром» происходит ориентация на зрительно-визуальное восприятие.

Мы проанализировали особенности киноперевода в свете концепции переводческого пространства и теории гармонизации, что потребовало введения термина «кинематографическое переводческое пространство», который будет рассмотрен ниже. Мы считаем, что комплексный характер перевода «голосом за кадром» обуславливает усложнение переводческого пространства, т. е. на подготовительном этапе (при работе с монтажными листами) возникает одно переводческое пространство, в котором происходит гармонизация смыслов текста киноперевода, а в процессе собственно перевода возникает другое переводческое пространство, которое «наслаивается» на первое – так актуализируется специфическое кинематографическое переводческое пространство. В результате их взаимодействия возникает гармоничный текст / дискурс перевода, смыслы которого соразмерны смыслам текста / дискурса оригинала.

Поясним наше понимание кинематографического переводческого пространства.

Начнем с поля автора, в котором формируется модальный смысл как результат авторского предтекста. Можно предположить, что предтекст кинотекста многомерен: он включает в себя интенции, намерения, пресуппозиции мысли и чувства сценариста, режиссера, художника, оператора, костюмера, актеров и других создателей фильма. Задача переводчика состоит в декодировании множественных модальных смыслов и их актуализации в переводческом пространстве. Поле кинореципиента и формируемый в нем рефлексивный смысл аналогично полю любого другого реципиента: читателя, слушателя, зрителя, т. е. в зависимости от того контекста, которым обладает зритель, в переводческом пространстве происходит его восприятие и понимание, но оно детерминировано не только деятельностью переводчика, но всем межсемиотическим пространством, обусловленным аудиовизуальным рядом. Поле переводчика и формируемый в нем индивидуально-образный смысл также

представляется нам более интенсивным, т. к. соотносимый с ним подтекст создается в результате сложнейшей интеллектуально-эмоциональной активности переводчика, его вовлеченности, его способности к эмпатии (вживания в образы героев фильма), его сопереживаний и пр. Содержательное поле как носитель фактуального смысла, формируется на первом этапе, отражая тематическую прогрессию текста, логику развертывания основных сюжетных линий фильма. Энергетическое поле создается на основе многих факторов: во-первых, это все невербальные средства (окулесика, кинесика, гаптика, проксемика), во-вторых, это экстралингвистические средства (музыка, костюмы, декорации и пр.), в-третьих, это супрасегментные средства. Можно сказать, что энергетические поле и формируемый в нем эмотивный смысл приобретают в кинематографическом переводческом пространстве особую значимость, а в некоторых случаях, это поле становится доминирующим. И, наконец, в фатическом поле, формируемом интертекстуальными реминисценциями двух культур, порождается культурологический смысл, благодаря которому фильм, созданный в рамках одного языка и одной культуры, обретает «новую жизнь» в другой культуре. На какие бы языки он ни был переведен, каждый раз он приобретает новые черты принимающей культуры, и только в результате актуализации смыслов в фатическом поле происходит истинная гармонизация всех смыслов, а сам фильм становится достоянием иного культурного сообщества.

Исследованный материал убедил нас в том, что кинематографическое переводческое пространство – неперемный атрибут деятельности переводчика, приступающего к переводу кинотекста. Степень гармоничности текста перевода, которая, в нашем понимании, равноценна уровню его качества, определяется характером смыслового соотношения полей переводческого пространства. В одном случае переводчик находит адекватные соответствия на уровне содержательного поля, в другом – выполняет эквивалентные межъязыковые преобразования, в третьем – создает гармоничные межкультурные взаимодействия в рамках фатического поля. Так возникает семантическая переводческая гармония, означающая, что смыслы текста оригинала соразмерны (гармоничны) смыслам текста перевода.

Это становится возможным в результате синергии смыслов в переводческом пространстве.

Нельзя не признать, что в переводческой практике достижение переводческой гармонии не всегда удается даже профессиональным переводчикам. В связи с этим возникает необходимость выработки критериев гармоничности и методики лингвопереводческого анализа в соответствии с выработанными критериями.

Поясним на примере свои соображения.

В нашем распоряжении оказались монтажные листы к фильму французского режиссера Реми Може «Поль в ее жизни», а также перевод некоторых фрагментов этого фильма, выполненный студентами старших курсов переводческого отделения Пермского государственного технического университета.

Приведем фрагмент оригинала.

*Paul: C'est quoi que tu veux faire? C'est un film? Ben, dis donc, tu vas te donner bien du mal. T'es comme tout le monde. Tu dois me trouver folklorique. Mais moi, je ne suis pas dans le folklore. Je suis dans ma vie. C'est la boîte à malices.*

*Remi: Je connais Paul depuis toujours. Je connais aussi la valeur de son heritage et je savais qu'il aimerait le partager.*

*Paul: La dedans y a mon journal.*

*Fabrice: Tu tiens ton journal dans la boîte à malices?*

*Paul: Exactement. Oh tu peux fouiller.*

*Fabrice: Ouais.*

*Paul: Tu peux dedans. Y a pas de secret. Ouais tout ça. Ce calopin la c'est mon boulot...*

Оговоримся, что перевод не представляется нам гармоничным, поэтому мы не приводим здесь весь текст перевода, а проанализируем отдельные реплики как результат переводческой дисгармонии, возникшей в результате того, что в разных полях переводческого пространства произошел своего рода «сбой» в понимании смыслов текста переводчиком.

1. *Tu dois me trouver folklorique? Mais moi, je ne suis pas dans le folklore. Je suis dans ma vie.* / Ты думаешь, что я занимаюсь фольклором? Нет, фольклор меня не интересует. У меня своя жизнь.

Мы считаем, что в данном случае имеет место дисгармония, которую мы отождествляем с переводческой ошибкой. «Сбой» в понимании переводчиком смысла текста произошел на уровне фактуального смысла в содержательном поле. Слово «*folklorique*» переводится на русский язык не только как «фольклор, фольклорный», но и «забавный, смешной», т. е. выбор словарного соответствия оказался неадекватным, что привело переводчика к дисгармонии.

В тексте оригинала имеет место противопоставление, которое игнорируется переводчиком. Это также проявление переводческой дисгармонии, которую мы соотносим с переводческим несоответствием. Возможно, это несоответствие обусловлено непониманием переводчиком поля автора и искажением на уровне модального смысла, что приводит к дисгармоничному переводу в целом.

2. «*Ca c'est la boîte à malices... La dedans u a mon journal... Tu tiens ton journal dans la boîte à malices?*»

Переводчик избирает следующий вариант перевода для словосочетания «*boîte à malices*» – «шкатулка», хотя согласно словарю, оно переводится как «коробка с сюрпризом». В данном случае переводчик пытался переосмыслить словарное соответствие, противопоставив ему свой собственный эквивалент перевода, т. е. в поле переводчика произошло формирование ложного индивидуально-образного смысла, что также привело его к дисгармонии.

Как показал анализ, во всех случаях имеет место дисгармония, т. е. данный перевод монтажных листов не мог быть использован в дальнейшем, в ходе перевода «голосом за кадром», а потребовал серьезной корректировки со стороны профессионального переводчика. Нас интересует не только лингвопереводческий аспект данной проблемы, но и лингводидактический, т. е. система подготовки лингвистов-переводчиков для выполнения качественного, в нашем понимании, гармоничного перевода. Эта система базируется на трактовке гармоничного перевода как многокомпонентного феномена, в котором учитывается многообразие текста, подлежащего переводу. Одним из путей такого обучения является критический анализ переводческих ошибок и несоответствий, т. е. дисгармоничного перевода.



Возвращаясь к концепции В. Е. Горшковой, отметим, что ученый также считает первым этапом обучения лингвистов-переводчиков переводу в кино именно анализ переводческих ошибок. Особенность разрабатываемой нами теории гармонизации состоит в том, что мы разграничиваем переводческую дисгармонию в зависимости от того, в каком поле переводческого пространства совершена ошибка или допущено несоответствие. Системный анализ дисгармонии может послужить основанием для дальнейшего достижения переводческой гармонии, а высшим уровнем такого типа подготовки является, на наш взгляд, формирование гармоничного переводческого мировоззрения, особой переводческой картины мира. Такой подход существенно улучшит ситуацию в киноиндустрии, а роль переводчика «голосом за кадром» сделает его истинным медиатором культур, как при переводе художественных фильмов, так и в кинопереводе в целом.

Для лингвопереводческого анализа существенно, овладел ли переводчик гармоничным переводческим мировоззрением, сумел ли создать кинематографическое переводческое пространство. В ином случае кинореципиент встретится с переводческой дисгармонией, и как следствие, с непониманием той палитры смыслов, которая заложена в фильм его авторами, носителями другой культуры. А это означает конфликт культур, языков, индивидуальностей.

### **Литература**

1. Горшкова В. Е. Перевод в кино / В. Е. Горшкова. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 278 с.
2. Кушнина Л. В. Теория гармонизации: опыт когнитивного анализа переводческого пространства / Л. В. Кушнина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 196 с.

*Ю. А. Левицкий*

## **ПРОБЛЕМЫ ПРОДУЦИРОВАНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

*«Употребление терминов у разных авторов отличается отсутствием какой-либо последовательности и единообразия»*

Лайонз

Процесс продуцирования высказывания и текста в целом привлекает внимание специалистов, как в области лингвистики, так и психолингвистики. В связи с этим вполне естественными оказываются многочисленные попытки каким-то образом представить себе этот процесс, как-то смоделировать его. Однако адекватное рассмотрение проблемы текста осложняется тем, что многие молодые исследователи пренебрегают изучением классического наследия, ограничиваясь знакомством с ним из вторых рук. Это приводит к смещению некоторых фундаментальных понятий и вытекающим отсюда заблуждениям. В качестве примера может служить неразличение понятий «порождающая грамматика» и «порождение текста», обусловленное, при отсутствии соответствующей эрудиции, на первый взгляд вполне естественными этимологическими ассоциациями. В связи с этим очень часто обращаются к помощи так называемой порождающей или генеративной грамматики, в частности, грамматики Н. Хомского, не пытаясь как-то ее осмыслить, но, тем не менее, считая ее неким универсальным средством решения всех лингвистических проблем.

Многие исследователи в области так называемой динамической лингвистики пытаются применить понятийный аппарат Н. Хомского (причем зачастую даже не читая его работ – о чем свидетельствуют прилагаемые к работам библиографии) для интерпретации процесса продуцирования высказывания (текста), т. е. для того, для чего он изначально не предназначен. В работах широко используются такие понятия, как «поверхностная структура», «глубинная структура», «базисное предложение», «интродуктивное предложение», «номинализация»,

«трансформация» и т. п., многие из них интерпретируются далеко не по Н. Хомскому. При этом оказывается, что «терминологический аппарат порождающей грамматики вошел в лингвистический обиход и используется многими лингвистами, работающими вне рамок генеративной лингвистики» [Кибрик, 1990, 99].

Понятие «порождение» заимствовано из математики, под которым подразумевается способность математических формул «порождать» определенные ряды чисел. Так, подставляя, например, в формулу  $(a + b)^2$  вместо символов разные цифры, мы можем «порождать» различные ряды чисел. В грамматике «порождающей моделью называется устройство, содержащее алфавит символов и конечное число правил образования (и преобразования) выражений из элементов этого алфавита, способное построить бесконечное множество правильных предложений данного языка и приписать каждому из них некоторую структурную характеристику» [Апресян, 1966, 107].

Сам Н. Хомский неоднократно утверждал, что реальный процесс порождения высказывания говорящим происходит совсем не по правилам трансформационной грамматики. Он подчеркивал, что его грамматика описывает компетенцию говорящего, т. е. его знание языковой системы, но никак не порождение конкретных высказываний в процессе коммуникации, что составляет уже область употребления. Что же говорит о порождающей грамматике ее автор?

«Под порождающей грамматикой я понимаю просто систему правил, которая некоторым эксплицитным и хорошо определенным образом приписывает предложениям структурные описания. Очевидно, что каждый говорящий на языке овладел порождающей грамматикой, которая отражает знание им своего языка... Порождающая грамматика пытается точно определить, что говорящий действительно знает, а не то, что он может рассказать о своем знании... Порождающая грамматика не является моделью для говорящего или слушающего (выделено мною. — Ю. А.). Она стремится охарактеризовать в наиболее нейтральных терминах знание языка, которое дает основу для действительного использования языка говорящим-слушающим.... Несомненно, разумная модель использования языка будет включать

в качестве компонента порождающую грамматику, которая отражает знание языка говорящим-слушающим, но эта порождающая грамматика не определяет сама по себе характер или функционирование модели восприятия или модели производства речи» [Хомский, 1972: 13–14]. «Полностью адекватная грамматика должна приписывать каждому из бесконечной последовательности предложений структурное описание, показывающее, как это предложение понимается идеальными говорящим и слушающим» [там же: 10]. Рассматривая пример с предложением *Flying planes can be dangerous*, которое может в соответствующих контекстах принимать два различных значения, Хомский отмечает: «Слушающий немедленно интерпретирует его единственным образом и не обнаружит неоднозначности... Ясно, что его интуитивное знание языка таково, что обе интерпретации... приписаны этому предложению грамматикой, которую он усвоил в той или иной форме» [там же: 24]. Иначе говоря, слушающий не производит никакой «обратной деривации» – он просто знает, в каком контексте какой вариант возможен. Однако на эти утверждения автора его многочисленные эпигоны почему-то не обратили внимания.

Как известно, в основе трансформационной грамматики Н. Хомского лежит фундаментальное разделение всех возможных предложений некоего языка на две неравные группы: ядерные (исходные) предложения и трансформы, а всех конструкций – на поверхностные и глубинные. Предметом исследования трансформационной грамматики являются те преобразования (трансформации), с помощью которых любое данное предложение можно свести к исходному ядерному предложению или же совокупности ядерных предложений. «Главная идея ранних версий генеративной грамматики заключается в том, что синтаксические представления в языковом аппарате человека имеют два уровня – уровень глубинной структуры и уровень поверхностной структуры и что эти уровни связаны между собой посредством трансформаций, которые могут переводить одну глубинную структуру в несколько разных поверхностных структур. Получается своего рода вычислительная система, которая отражает языковое знание человека более точно, чем другие модели» [Бейлин, 1997, 17]. При этом

«суть трансформационной теории остается неизменной в 1980-е и 1990-е годы» [там же: 32].

На уровне глубинной структуры располагаются ядерные предложения (простые, нераспространенные, утвердительные), которые легко могут быть превращены в поверхностные – трансформы – в результате трех основных типов преобразований или трансформаций:

- 1)  $S_1 - S_2$ ,
- 2)  $S - NP$ ,
- 3)  $S_1 + S_2 = S_3$ .

Первая трансформация – преобразование предложения утвердительного в предложение вопросительное или отрицательное; вторая – преобразование предложения в именную группу (трансформация номинализации): *Отец приехал – приезд отца*; третья – объединение простых предложений в сложное.

Особое место занимает трансформация номинализации, поскольку с ее помощью можно показать, что простые по форме предложения оказываются семантически сложными, производными. Так, предложение *Приход друга помог мне принять решение* содержит три ядерных предложения: *Друг пришел, Я принял решение, Нечто помогло мне в чем-то (в этом)*. Предложение с «неопределенными членами» (*нечто, некто* и т. п.) называется базовым, а предложения, которые подвергаются номинализации и замещают позиции, обозначенные местоименными словами, называются интродуктивными.

Итак, грамматика Хомского описывает «потенциальное знание языка» [Леонтьев, 1997: 41], а не его употребление, и это понимает большинство исследователей. «Именно компетенция отражается в хорошей трансформационной грамматике, т. е. знание говорящим правил образования грамматически правильных предложений» [Ревзин, 1977, 18]. «Методы порождающей грамматики, в частности трансформационной, представляют собой модели описания языковой способности, языковой системы. Для исследования существующих в сознании говорящего системных связей между конструкциями, для сопоставления и сравнения конструкций, которые полагаются известными (заранее данными) исследователю, а вне сферы сопоставления готовых данных трансформационный анализ неприменим» [Атаян, 1964: 31–32].

Трансформационная грамматика описывает знание языка идеальным говорящим и слушающим, а не условия его употребления. «Описание внутренней системы навыков, представляемое грамматикой, нельзя смешивать с описанием реальной речевой деятельности» [Хомский, 1965: 468]. Создатель одной из трансформационных грамматик английского языка предупреждает: «Трансформации часто ошибочно принимаются как прямое описание процессов, происходящих в говорящих при конструировании предложений» [Bach, 1974, 64]. С. Д. Кацнельсон считает, что синтаксическая деривация представляет собой «парадигматику синтаксических образований» [Кацнельсон, 1972, 142]. «Порождающая модель Хомского – это автоматическое устройство без входных содержательных данных (выделено мною. – Ю. А.). Она не преобразует входные сообщения в выходные, а только вспоминает то, что «задает» себе самой, прилагая к каждому предложению его родословную» [Кацнельсон, 1972: 109].

Следовательно, трансформационная грамматика, во-первых, устанавливает отношения (трансформационные отношения) между разными типами предложений и других синтаксических конструкций языковой системы, а во-вторых, дает возможность интерпретировать любое реальное предложение (поверхностную структуру) путем выявления входящих в его состав ядерных предложений (глубинную структуру) и соответствующих способов их преобразований. Можно сказать, что трансформационная грамматика – это прежде всего интерпретирующая грамматика. Таким образом, «весьма интересное по структуре предложение *I'm a great believer in no one knowing more than he has to know to do his job* 'Я глубоко верю в то, что никто не должен знать больше, чем ему положено, чтобы справляться со своей работой', отмеченное нами у Ч. Сноу, естественно представляется как результат одиннадцати регулярных трансформаций (не считая обязательных), которым подвергаются пять предложений ядерного типа: (1) *I believe in something greatly* 'Я глубоко верую в нечто', (2) *One knows more* 'Некто знает больше', (3) *He knows something* 'Он знает нечто', (4) *He does the job* 'Он справляется с работой', (5) *The job is his* 'Работа – его] [Апресян, 1966, 222].

Представьте себе, что мы порождаем высказывание таким образом!

По словам Ж. Мунэна [Мунэн, 1974, 127], распространение теории Хомского сопровождалось снобизмом и агрессивностью. Однако вряд ли следует обвинять в этом самого Хомского. Тот же Ж. Мунэн отмечает, что теория Хомского была принята традиционными грамматистами, потому что она создавала впечатление революционного переворота, а на самом деле спасала традиционную грамматику, одевая ее по моде [там же, 129].

С большим восторгом теория Хомского была встречена и в России, где повсеместно стали говорить о «хомскианской революции». На наш взгляд, «магия» Хомского объясняется тем, что идеи *порождающей* грамматики были восприняты почти повсеместно как ключ к решению проблемы *порождения* высказывания (вот что значит этимология!). В результате возникла своего рода эйфория в отношении грамматики Хомского: «Модель Н. Хомского импонировала и лингвистам, и психолингвистам своей бросающейся в глаза оригинальностью, кажущейся динамичностью...» (выделено мною. – Ю. А.) [Леонтьев, 1997: 41]. «Одним из главных достижений генеративного направления мы считаем само обращение к исследованию механизмов использования языка в речевой деятельности. По своему замыслу трансформационная, а позднее и генеративная грамматика должны были показать, как происходит в речи (выделено мною. – Ю. А.) формирование высказывания» [Кубрякова, 1980, 233]. И вот как это происходит: «В одном случае мы рассматриваем анализируемое явление как непосредственную данность языка, в другом – как данность, выводимую из неких единиц, принимаемых за исходные, и как следствие определенных операций, с ними совершаемых. Именно во втором случае нашей целью оказывается описание динамики возникновения единицы, или же ее динамическое представление. Так, описывая в русском языке форму *столам*, мы можем просто констатировать, что она составляет часть форм, связываемых в единой парадигме с формой *стол*, выражает значение дательного падежа множественного числа существительных, содержит два элемента – корень и флексию и употребляется параллельно формам *окнам*, *домам* и т. п. Мы можем, однако,

подойти к данной форме по-иному, сказав, что она вызвана к жизни необходимостью выразить значение дательного падежа множественного числа от формы *стол*, что она образуется путем присоединения флексии к корню и что, таким образом, она представляет собой результат процесса преобразования последовательности {СТОЛ}+ {дат. п. мн.ч.} в *стол-* + *-ам* -> *столам* [Там же: 217].

Просто и гениально! Следовательно, если я намерен сказать *Шторы подходят к окнам*, я должен сообразить, что мне нужен именно дательный падеж множественного числа, а чтобы образовать эту форму, я должен последовательность {ОКН} + {дат. п. мн.ч.} преобразовать в *окн-* + *-ам* – *окнам*. А как быть с теми «людьми» (а их – большинство), которые «падежей не знают»? Как же они ухитряются «образовывать» формы, не зная ни что такое основа (корень), ни что такое аффикс (флексия)? А ведь говорят они вполне правильно. Ни один из носителей русского языка, даже не имеющий образования, никогда не скажет: *\*Штора подходит к окно или \*Я подошел к стол*.

При этом утверждается, что «преобразования элементов языка носят спонтанный характер, они составляют необходимое условие нормальной речевой деятельности. Носители языка неосознанно и постоянно совершают преобразования в процессе коммуникации» [Засорина, 1974, 277]. Очевидно, автор относится к тому счастливому меньшинству, которому удалось неоднократно наблюдать, как носители языка совершают эти самые преобразования. К сожалению, подавляющему большинству этого не удалось. Вот свидетельство одного из таких «неудачников»: «Никто никогда не видел, как /г/ слова *нога* переходило в /ж/ слов *ножек, ножка*. Никому никогда не удавалось подметить «выпадения» или «исчезновения» гласного /о/ слова *лоб* в словах *лба, лбу* и т. п. ... Каждый новый член данного языкового общения, в настоящем случае каждый новый индивид, подвергающийся оязыковлению на русский лад, получил готовыми все эти слова. Но в его голову проникла не только *нога*, но и *ножка, ножек*, не только *нога*, но и *ноги, ноге* и т. д.; не только *лоб*, но и *лба, лбу*. Только после усвоения данного головою известного запаса параллельных форм совершается в ней, благодаря ассоциации по сходству, упорядочение этого



богатства и установление произносительно-слуховых групп и морфологических типов» [Бодуэн де Куртенэ, 1963, 268].

Где же и когда имеют место трансформации и деривации? Их локализация – период (по Чуковскому) «от двух до пяти», период «оязыковления» (по Бодуэну), когда ребенок осваивает систему языка, устанавливает отношения между различными грамматическими формами и конструкциями. После того как система языка освоена, «игра» прекращается. Продолжают ее обычно лишь взрослые дети – поэты, которые всю жизнь проводят в играх с языком. Наиболее «ребячливыми» в этом отношении являются, вероятно, Велимир Хлебников и Даниил Хармс. (Вообще при наличии желания и свободного времени можно попытаться построить шкалу перестановок – от обычной, обусловленной только влиянием стихотворной структуры, до откровенного «маньеризма».) Когда система сформирована, и место каждой формы и конструкции четко определено, задачей говорящего становится уже не трансформация или деривация, а выбор нужного варианта из множества имеющихся в распоряжении.

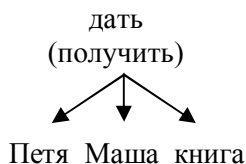
В отношении же процесса продуцирования речи, все заключается, конечно, в том, что «наблюдать на опыте языко-творчество мы не можем, и нам негде искать аналогии для умозаключений о нем» [Гумбольдт, 1984, 65]. «Порождающий процесс непосредственно недоступен наблюдению, как недоступна наблюдению и система языка. Непосредственно даны только тексты, анализ структуры которых поставляет материал для суждений о системе языка и – через посредство системы языка – о природе порождающего процесса» [Кацнельсон, 1972: 131]. «Ошибкой было слишком тесно соотносить построение языка с тем, что происходит во время акта речевой деятельности» [Гийом, 1992, 68]. «У нас нет доступа, по крайней мере, прямого, к мыслительным операциям, которые в нас предшествуют началу акта речевой деятельности, и поэтому главная часть этого акта скрыта от нашего взора. Акт речевой деятельности характеризуется тем, что мы можем наблюдать только его самые последние мгновения: первые мгновения, когда устанавливается контакт между мыслью в момент выражения и языком, находящимся в постоянном распоряжении мышления, оказываются

мгновениями, недоступными непосредственному наблюдению, и мы можем о них узнать только то, что позволяет нам понять аналитическая интерпретация их следования друг за другом» [там же, 81]. «Если мы хотим наблюдать акт речи, мы можем это сделать только по завершении этого акта, откуда следует, что мы наблюдали не акт, не сам процесс, а только результат» [там же, 20].

Когда говорят о языковом этапе, то в виду имеется, по существу, не язык, а речь – линейное разворачивание. По Л. Теньеру [Теньер, 1988, 31 и след.], линейная речевая цепочка, которую мы наблюдаем при говорении, не отражает внутренних, структурных зависимостей, которые образуют иерархию. Говорение – это преобразование иерархии в линию, а понимание – преобразование линии в иерархию.

Язык – система, включающая в себя (на самом высшем уровне, по Ю. С. Степанову [Степанов, 1966, б]) морфемы и конструкции. «Язык мысли» (УПК), надо полагать, тоже включает в себя единицы (непонятно какие) и конструкции, которые и представляют собой пропозиции.

Иерархия (опять же по Л. Теньеру [Теньер, указ. соч. 31 и след.], или же в соответствии с положениями порождающей семантики) может быть представлена в виде дерева, вершиной которого является то или иное отношение, а компоненты этого отношения – ветви. Одна пропозиция может быть реализована в языке в виде целого ряда предложений. Так, отношение (пропозиция)



может быть реализована в предложениях:

*Петя дал Маше книгу, Маша получила книгу от Пети, Книга была дана Маше Петей, Книга была дана Петей Маше, Книга была получена Машей от Пети, Книга была получена от Пети Машей.*

Все эти предложения находятся в компетенции говорящего. При определении будущей темы и ремы говорящий выбирает то предложение, которое соответствует данной ситуации или контексту. В реальной коммуникативной ситуации (контексте) любое из этих предложений принимает тот вид (ту форму), которая в данной ситуации (контексте) оказывается вполне достаточной для понимания – предложение превращается в высказывание.

В дальнейшем, для избегания этимологических «накладок», вместо слова *порождение*, которое часто употребляется как по отношению к языку, так и к речи, применительно к речи будет использоваться слово *продуцирование*.

Классическая психолингвистическая схема продуцирования речи – в самых общих чертах – включает следующие этапы: мотивационный (на котором возникает общий замысел, тема будущего высказывания), смысловой (структурирование этого общего замысла, выделение в нем темы и ремы), семантический (распределение семантических ролей – актантов – в составе будущего высказывания) и языковой (выбор синтаксической конструкции и заполнение ее соответствующими словоформами).

При этом считается, что первые три этапа – неязыковые. «Вступление» языка происходит на последнем этапе, где осуществляется перевод с языка мысли на собственно язык. Однако не следует забывать слова В. фон Гумбольдта о том, что «язык есть орган, образующий мысль». Следовательно, мы не можем исключить «образующую» роль языка на всех этапах продуцирования, включая даже мотивационный. А на этапе выделения темы и ремы будущего высказывания в процесс «включается» уже влияние контекста и ситуации.

На мотивационном этапе говорящий, вероятно, намеревается не просто что-то сказать, а сказать это самое «что-то» по какому-то определенному поводу, опять-таки под влиянием коммуникативной ситуации. Возможно, замысел будущего высказывания представляется в виде некоторой пропозиции, о которой говорилось ранее. Одной пропозиции (в мысли) может соответствовать целый ряд предложений (в языке), каждое из которых

«предлагает» свое распределение смысловых компонентов (эмпатию). Следовательно, определение темы и ремы будущего высказывания предполагает выбор наиболее подходящей структуры предложения.

Таким образом, уже на этапе смыслового структурирования вступает в силу фактор ситуации (контекста), и все дальнейшие этапы представляют собой результаты постоянного взаимодействия мышления, языка и действительности.

В связи с изложенным следует сделать небольшое замечание. Дело в том, что процесс овладения языком, как у ребенка, так и у человека, находящегося на ранней стадии своего развития и постепенно создающего свой язык, проходит через несколько этапов, каждый из которых характеризуется основной синтаксической единицей. На первом этапе человек (и ребенок) создает первую языковую единицу – однословное высказывание. Затем следует двухсловное предложение коммуникативной структуры, трехсловное предложение актантно-ролевой структуры и, наконец, развернутое предложение формально-синтаксической структуры. Все эти единицы сохраняются, как в памяти ребенка, так и в памяти развивающегося человечества, и свободно используются в речи современного человека, носителя языка номинативного строя.\*

При этом возможно установить некоторую аналогию (речь идет именно об аналогии, а не об одно-однозначном соответствии) между указанными единицами и этапами продуцирования высказывания. Так, однословное высказывание соответствует этапу мотивации, двухсловное – этапу смыслового структурирования, трехсловное – этапу распределения ролей и полное развернутое предложение – завершающему этапу. Правда, условия коммуникации позволяют говорящему сократить это развернутое предложение вплоть до отдельного слова.

Рассмотренные этапы процесса продуцирования речи (текста), выделяемые в психолингвистике, в действительности оказываются релевантными лишь в идеальном варианте, представленном устной монологической речью, «о которой в 99% случаев

---

\* Подробно этот процесс описан в работе автора «Альтернативные драмматики», М., 2009.

говорят психолингвисты и в 90% случаев лингвисты» [Леонтьев, 1977: 362]. Это лишь один из двух типов устной речи. В диалогической речи внутренний замысел замещается вопросом или репликой собеседника. Кроме того, существует и аффективная речь, замысел которой не всегда удается адекватно установить.

Иначе говоря, в реальных условиях коммуникации, в процессе естественного спонтанного диалога порождение текста (высказывания) происходит, по существу, в «экстремальных условиях» – при дефиците времени и отсутствии возможности тщательно продумать стратегию. Это – единственный из двух возможных видов неподготовленной речи. Даже диспут предполагает предварительное знакомство с темой и возможными (или действительными) аргументами, а здесь – полная неожиданность и непредсказуемость. При этом независимо от типа речи, процесс продуцирования речевого сообщения, как уже отмечалось, менее всего похож на процесс выражения готовой мысли или механического поэлементного перевода синтаксической структуры с какого-то внутреннего кода на изоморфный ей поверхностный код. «Процесс порождения речи тесно переплетается с процессом порождения мысли, образуя единый речемыслительный процесс, осуществляемый механизмами речевого мышления» [Кацнельсон: 1972, 110, 115].

Естественно, что при всех других типах речи, помимо устного диалога, когда над говорящим (пишущим) не висит дамоклов меч дефицита времени, он имеет возможность продумать не только содержание создаваемого текста, но и его форму, подобрать наиболее удачный вариант для воплощения своего замысла. Но и в этом случае он скорее всего будет выбирать, а не преобразовывать (трансформировать), поскольку в его языковом сознании существует достаточно полная система форм и средств. «Замысел будущего в речи, т. е. тот смысл, который конструируется в аппарате мозга говорящего, вовсе не обязательно – даже в момент собственно вербализации – “исначально привязан” к определенной форме языкового выражения» [Горелов, Седов, 1977, 76]. Что же касается формальной структуры создаваемого текста, то она «определяется не только содержанием и лежащими в сознании порождающего процесса

исходными структурами, но также ситуативными условиями речи и некоторыми другими, не поддающимися точному учету факторами, влияющими на стратегию говорящего» [Кацнельсон, 1972: 121].

Таким образом, следует, вероятно, различать два принципиально разных способа порождения текста, которые можно было бы назвать «бессознательным» и «сознательным». Первый соответствует условиям устного спонтанного диалога или аффективной речи, когда говорящий независимо от того, его ли это собственный мотив или же «навязанный» собеседником, не имеет времени на обдумывание. Второй характерен для всех остальных видов речи, в условиях которых говорящий (пишущий) располагает определенным запасом времени, чтобы выбрать наиболее адекватную форму выражения, соответствующую как его замыслу, так и условиям коммуникации. Если и не все, то подавляющее большинство психолингвистических экспериментов «работают» с учетом возможности обдумывания, запоминания. При этом обязательно следует учитывать тот факт, что «из эксперимента вовсе не следует, что человек поступает так в естественных условиях» [Сахарный, 1989, 107]. В реальной коммуникации мы сталкиваемся с особенностью оперативной памяти – ее малой емкостью, а для подключения долговременной памяти просто нет времени. Создать экспериментальные условия для порождения спонтанного диалога представляется весьма затруднительным.

Итак, «понятие “синтеза предложений” относится именно к языку, к системе языка, а отнюдь не к речевой деятельности человека. Сама по себе порождающая грамматика нейтральна по отношению к виду речевой деятельности – как к продуцированию, так и к восприятию (перцепции) речи. В этой связи необходимо, прежде всего, уточнить принципиальную разницу между понятиями “порождать” (generate) и “продуцировать” (производить, produce). Первое относится к языку, второе – к речи, к речевой деятельности говорящих индивидов. Понятие “порождения”, как уже указывалось, заимствовано из математики, где оно означает определенную формальную процедуру исчисления (рекурсивного перечисления) членов некоего множества. Предложения (все множество грамматически правиль-

ных предложений) того или иного языка порождаются грамматикой этого языка; продуцируются же они самим говорящим в акте речи. В определенном смысле порождающую грамматику можно сравнить с кулинарной книгой: эта последняя сама по себе не готовит никаких блюд, но содержит в себе определенные правила приготовления (рецепты), руководствуясь которыми, кулинар (повар) готовит блюда. Порождающая грамматика сама по себе не “производит” никаких предложений, но содержит в себе правила построения предложений данного языка – своего рода “рецепты”, руководствуясь которыми говорящий на этом языке может производить (продуцировать), равно как и воспроизводить (понимать), грамматически правильные предложения данного языка. Таким образом, говоря о синтетизме порождающей грамматики, мы имеем в виду лишь свойственный ей способ описания, а не характер речевой деятельности, проблемами которой порождающая грамматика не занимается» [Бархударов, 1976, 18–19].

Следовательно, «порождающая (генеративная) лингвистика никакого отношения к процессу порождения речи не имеет. Она описывает язык в виде формальных моделей определенного типа, т. е. прежде всего компетенцию говорящего» [Кибрик, 1999, 98]. «Речь идет о языковой компетенции, которая существует независимо от языковой деятельности, т. е. отдельных употреблений языковых форм в конкретных случаях» [Бейлин, 1977, 14]. «В действительности генеративная теория есть теория не языка, а теория предложения» [Звегинцев, 1973: 50], т. е. никоим образом не комплекс правил и операций продуцирования текста.

Тем не менее, именно так, т. е. в терминах трансформации или деривации, пытаются интерпретировать, например, образование метафоры. «Понимая метафору не как готовую единицу, а как непосредственно производимую в тексте, мы обращаемся к дериватологии, т. е. к динамической дисциплине, основным аспектом которой является процесс образования лингвистических единиц ... . Деривация рассматривается как аналог (модель) образования единиц в коммуникативном акте ... (выделено мною. – Ю. А.). Деривационный анализ позволяет описать поиск метафорического смысла через обращение к исходным семан-

тическим структурам, лежащим в основе производной, тем самым эксплицировать скрытую от непосредственного наблюдения процессуальную сущность явлений» [Симашко, Литвинова, 1993, 22, 27]. В качестве примера рассматривается «процесс» образования пастернаковского *текли лучи*. Для объяснения требуется найти базовую и интродуктивную структуры. На роль первой предлагается предложение с «неопределенным членом» *Нечто стекло*, а интродуктивную «структуру» представляет слово *лучи*. Постановка второй в соответствующую позицию внутри первой дает необходимый результат [там же: 28–33]. Неуклюжесть данной «интерпретации» очевидна. Во-первых, слово *лучи* не представляет собой именной группы, результата номинализации какого бы то ни было предложения, а во-вторых, поэт ищет подходящее выражение для характеристики слова *лучи*, а авторы ему «подсказывают»: «А ты возьми “базовую структуру” *Нечто стекло* и посмотри, не подойдет ли она». Иначе говоря, все перевернуто вверх ногами: надо взять то, чего ищешь, за данное (известное) и подставить туда, куда нужно. Но как именно найти это данное, авторы не сочли нужным объяснить: надо просто «взять». Или, например, поэт ищет определение к слову *вязь*. Наши авторы должны по логике вещей порекомендовать ему взять базовую структуру *Нечто кипятковое* и подставить в нее свое слово. Тогда очень просто получается: *Этих дней кипятковая вязь*.

Подобным же образом «объясняется» происхождение гипаллаги – «семантико-синтаксической перестановки, основанной на перераспределении статических и процессуальных признаков предмета» [Манчинова, 1998, 5]. Автор отмечает, что гипаллага – сравнительно редкое явление, которое встречается в поэтических текстах. Результаты «всего процесса деривации гипаллаги актуализируются в поверхностной структуре в позициях, не нормативных для выражения семантики объективной пространственно-временной характеристики предмета, а смещенных, сдвинутых, относительно лексико-грамматического окружения» [там же: 11]. Исследователь почему-то забывает, что «сдвиг» в поэтическом тексте – явление закономерное. Поэт стремится не переосмыслить способы выражения пространственно-временных отношений, а «втиснуть» высказываемое в жесткие рамки



рифмо-ритмической структуры строки. Иначе не будет никакого поэтического произведения. Возьмем самый элементарный пример: *У Лукоморья – зеленый дуб, на том дубу – золотая цепь –* никакого стиха! Что же касается выявления характера отмеченных «сдвигов», то решение этой головоломки – целиком задача лингвиста-исследователя, который пытается как-то интерпретировать «странную» с позиции нормативного синтаксиса последовательность, забывая при этом, что он имеет дело не с обычным языком, а с поэтическим, забывая о том, что «деформация литературной нормы касается... самой сущности поэтического языка, и поэтому было бы неверным требовать от поэтического языка его подчинения литературной норме» [Мукаржовский, 1967, 422]. Специфика поэтического языка заключается в его направленности «не на означаемое, а на сам знак... на словесное выражение ... . Вместо изучения отношений причинности между разнородными системами *нужно изучать поэтический язык как таковой*» [Пражский лингвистический кружок, 1967, 32].

Конечно, попытка смоделировать процесс порождения (дери- вации) высказывания (и текста в целом) весьма привлекательна, но при этом не следует забывать, что «нередко идея деятельности просто провозглашается, а не выступает средством конструк- тивного решения проблемы. В этом случае анализ и обобщение... подменяются простой констатацией очевидного, в общем-то тривиального факта человеческой активности... Простая фикса- ция этого обстоятельства еще не означает прогресса в теоре- тическом исследовании» [Швырев, 1984, 63–64]. «“Деривацион- ная история” предложения, эксплицирующая порождающий процесс, в сущности, не может быть отождествлена с процессом речеобразования и тем более с процессом слушания-понимания, как они реально протекают в актах речевого общения» [Кацнельсон, 1972: 105]. «Хотя словотворчество «в генеративной лингвистике описывается в терминах динамической теории, но фактически оно остается на уровне эргона» [Рашишвили, 1984, 19].

И снова мы возвращаемся к тому, что процесс продуци- рования текста никак не связан с преобразованиями – транс- формациями или деривациями. «Реального образования одной

конструкции из другой в сознании не происходит, что отмечают и сами трансформационалисты» [Атаян, 1964: 41]. Для описания процесса продуцирования высказывания (текста) трансформационная грамматика не пригодна. «Порождающий процесс – это процесс формирования целостных сообщений, а не обособленных предложений. Структура предложения в определенной степени зависит от целостной коммуникации и места данного предложения в ней» [Кацнельсон, 1972: 135].

«Порождение речи носит эвристический характер, т. е. при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно или бессознательно) выбирать оптимальный способ достижения этой цели» [Леонтьев, 1990: 70]. «В случае, когда говорящий начинает порождать данное сообщение, он начинает пользоваться синтаксической реализацией семантической структуры сообщения, и при этом он может для одного семантического содержания данного сообщения отбирать разные синтаксические реализации» [Пала, 1996: 87]. «Система грамматики трактуется как набор единиц, из которых одна должна быть выбрана при определенных условиях, при которых этот выбор может быть осуществлен» [Halliday, 1976: 3]. При этом, «если система плохо построена или недостаточно развита, или не составляет в целом единого акта интеграции ее форм, поиск формы, соответствующей речевым заданиям на данный момент, займет больше времени и не достигнет такой степени соответствия и точности» [Гийом, 1992: 83]. «Использование только одной глагольной формы предполагает быстрое восстановление в памяти всей системы спряжения глагола... Выбор одной формы из всех, что система представляет во всей совокупности, позволяет тем самым окинуть ее всю одним взглядом» [там же, 85]. Как уже отмечалось, система предполагает набор не только грамматических (морфологических) форм, но и синтаксических конструкций: «Для того, чтобы язык мог порождать речь, в арсенале его средств должны наличествовать не только слова и морфологические элементы, но также синтаксические структуры как схемы-прообразы порождаемых предложений» [Кацнельсон, 1972: 130].

Итак, продуцирование высказывания осуществляется не по правилам порождающей грамматики. В процессе коммуникации

говорящий не производит преобразований одних синтаксических конструкций в другие, а выбирает из имеющихся в его сознании синонимических конструкций ту, которую он считает наиболее удачной для данных условий.

Все психолингвистические этапы продуцирования высказывания, включая и мотивационный, неизбежно представлены в определенной языковой форме и непосредственно ориентированы на ситуацию коммуникации.

### **Литература**

1. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. – М., 1966.
2. Атаян Э. Р. Понятие элементарной синтаксической структуры. – Ереван, 1964.
3. Бархударов Л. С. Истоки, принципы и методология порождающей грамматики // Проблемы порождающей грамматики и семантики: реферативный сборник. – М., 1976.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
5. Бейлин Дж. Краткая история генеративной грамматики // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: сб. обзоров. – М., 1997.
6. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды. – М., 1963.
7. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. – М., 1992.
8. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М., 1977.
9. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
10. Дресслер В. Синтаксис текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1978. Вып. 8.
11. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
12. Засорина Л. Н. Введение в структурную лингвистику. – М., 1974.
13. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. – М., 1967.
14. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. – М., 1973.
15. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.; Л., 1965.

16. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972.
17. Кибрик А. Е. Генеративная лингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 99.
18. Кубрякова Е. С. Динамическое представление синхронной системы языка // Гипотеза в современной лингвистике. – М., 1980.
19. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. – М., 1978.
20. Левицкий Ю. А. Общее языкознание. – М., 2005.
21. Левицкий Ю. А. Лингвистика текста. – М., 2006.
22. Левицкий Ю. А. Альтернативные грамматики. – М., 2009.
23. Левицкий Ю. А., Боронникова Н. В. История лингвистических учений. – М., 2005.
24. Леонтьев А. А. Психофизические механизмы речи // Общее языкознание. – М., 1970.
25. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
26. Леонтьев А. А. Порождение речи // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
27. Леонтьев А. А. Психолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990а.
28. Манчинова Н. В. Деривация и функционирование гипаллаги в поэтическом тексте: автореф. дис... канд. филол. наук. – Пермь, 1998.
29. Мукаржовский Я. Литературный язык и поэтический язык // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967.
30. Мунэн Ж. Лингвистика XX в. // Теория и история языкознания: реферативный сборник. – М., 1974. Вып 2.
31. Пала К. О некоторых проблемах актуального членения // Prague studies in mathematical linguistics. – Praha, 1996.
32. Рамишвили Г. В. Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник теоретического языкознания // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
33. Ревзин И. И. Современная структурная лингвистика. Проблемы и методы. – М., 1977.
34. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику. – Л., 1989.
35. Симашко Т. В., Литвинова М. Н. Как образуется метафора. – Пермь, 1993.

36. Степанов Ю. С. Основы языкознания. – М., 1966.
37. Тезисы Пражского лингвистического кружка // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967.
38. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М., 1988.
39. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
40. Швырев В. С. Научное познание как деятельность. – М., 1984.
41. Bach E. Syntactic theory. – New York, 1974.
42. Halliday M.A.K.<sub>1</sub> The place of FSP in the system of linguistic description // Functional sentence perspective: Papers prepared for the symposium held at Marienske Lazne. – Marienbad, 1970.
43. Halliday M.A.K.<sub>2</sub> System and function in language // Selected papers / Ed. G.R.Krees. Oxford university press, 1976.

*Е. И. Лелис*

## **К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА «ПОДТЕКСТ»**

Несмотря на то, что понятие «подтекст» достаточно давно вошло в научный обиход, его общая теория еще только складывается. Авторские концепции подтекста взаимно дополняют друг друга, вызывая споры и разногласия, вплоть до полного отрицания необходимости в использовании такого термина.

Так, например, В. Я. Мыркин считает, что термин «подтекст» полностью дублирует термин «смысл», а сложившаяся в филологии традиция понимания подтекста как второго, параллельного смысла противоречит самой его природе, поскольку смысл – это «сущность и цель высказывания в действительной речи» [Мыркин. С. 88].

Ссылаясь на то, что и после В. Я. Мыркина понятия «смысл» и «подтекст» рассматривались как синонимы, например, А. М. Камчатновым [Камчатнов] и М. С. Бережковой [Бережкова. С. 141–142], Г. И. Богин связывает использование термина «подтекст» с социально-историческими условиями развития филологической науки в советский период и называет его идеологически «удобным» «для поэтики социалистического

реализма с его установкой на приоритет содержания над смыслом» [Богин.]. Именно поэтому, как считает Г. И. Богин, начиная с К. С. Станиславского и Н. И. Немировича-Данченко, «подтекст» трактовался как «художественный прием».

На самом же деле рассмотрение подтекста как художественного приема восходит к теории формальной школы, для которой прием был важной составляющей методологии (программная статья В. Б. Шкловского так и называлась – «Искусство как прием»), а смысл деятельности – в изучении морфологии художественного текста. Отказываясь от априорного определения сущностей, представители формальной школы (Б. М. Эйхенбаум, Ю. Н. Тынянов, В. М. Жирмунский, Р. О. Якобсон, Б. В. Томашевский и др.) объявляли лишь необходимость их проявления и осознания взаимосвязей. «Каждое произведение, писал Б. В. Томашевский, – сознательно разлагается на его составные части, в построении произведения различаются приемы подобного построения, то есть способы комбинирования словесного материала в словесные единства. Эти приемы являются прямым объектом поэтики» [Томашевский. С. 25].

Именно в этом ключе рассматривали подтекст Г. О. Винокур, В. В. Виноградов, Б. А. Ларин, которые открыли отечественной филологии путь к изучению подтекста: они анализировали природу художественного текста как эстетического целого, в котором значимостью обладает каждый элемент, так же как и их взаимодействие, рождая новую – художественную реальность. Так, Б. А. Ларин считал, что в художественном тексте существуют «тонкие семантические нюансы, которые воспринимаются, но не имеют своих знаков в речи, а образуются в художественном контексте, наслаиваясь на прямое значение слова» [Ларин. С. 36]. В. В. Виноградов отмечал потенциальную семантику текста [Виноградов. С. 81], подчеркивал значимость формы художественного произведения для создания новых смыслов и увеличения смысловой емкости текста [Ларин. С. 244–245].

Утверждение Г. И. Богина о том, что термин «подтекст» использовался только в СССР, а в других странах «не почитался за нужный», представляется не вполне справедливым. Так, например, в «Словаре актуальных терминов и понятий поэтики», в сравнительной таблице разноязычной терминологии поэтики,

к русскому термину «подтекст» приведены аналогичные термины из других языков: английского (*implied meaning*), немецкого (*Subtext*), французского (*non-dit*), итальянского (*senso nascosto*), польского (*podtekst*) [Поэтика. С. 330]. Этот факт тем более показателен, что у некоторых других русских терминов разноязычные аналоги отсутствуют. Например, у таких как «внутренняя мера жанра», «детализация», «роман-антиутопия» и т. д.

Понятие «подтекст» входит в современный научный терминологический аппарат, хотя трактуется по-разному. Так, можно говорить о семантических, формальных, прагматических, семиотических концепциях подтекста [Лелис]. В зависимости от того, какие признаки подтекста признаются исследователями в качестве категориальных, и даются его определения.

«Подтекст – это не выраженное словами, подспудное, но осязаемое для читателя или слушателя значение какого-либо события или высказывания» [Сильман. С. 84].

«Подтекст – это истинный (авторский, глубинный) смысл высказывания (текста), который полностью не выражен в «ткани» текста, но который имеется в нем, может быть вскрыт и понят при обращении к конкретному анализу и ко всей ситуации общения, структуре общения» [Кожина. С. 63].

«Подтекст – это сознательно избираемая автором манера художественного представления явлений, которая имеет объективное выражение в языке произведений» [Кухаренко. С. 173].

Опыт изучения подтекста приводит нас к следующему определению этого феномена: подтекст – это скрытый эстетический смысл, который актуализируется в сознании воспринимающего художественный текст благодаря направленному ассоциативному процессу воздействия лингвистического, идейно-художественного и идеостилевого контекста на целостный потенциал личности.

Несмотря на разные подходы к изучению подтекста, сегодня можно говорить о некоторых его качествах и свойствах, которые в большей или меньшей степени признаются исследователями в качестве существенных.

Так, подтекст – имманентное свойство художественного текста. Это объясняется самой природой произведения искусства слова: его материальной основой являются языковые знаки,

приобретающие в художественном тексте качества многогранных семиотических единиц, обращенных, с одной стороны, к материальному миру, а с другой – к миру вымышленному, воображаемому, рожденному в сознании художника слова и потому не укладывающемуся в узкие рамки структурирования. Так план выражения и план содержания художественного текста становятся асимметричными, а языковые знаки и их комбинации приобретают смысловые приращения. В лоне художественного текста языковые и экстралингвистические факторы образуют основу формирования подтекста. Чем более ценно с эстетической точки зрения художественное произведение, тем больший смысловой потенциал приобретают его компоненты. Более того, поскольку любой художественный текст уникален, неповторима его семантическая структура и ее основополагающий компонент – подтекст.

Процесс создания художественного текста есть подлинно творческий акт, который не воспроизводится, а представляет собой эстетическую деятельность, не поддающуюся структурированию. Структурирована может быть лишь внешняя (текстуальная, содержательная) сторона произведения, тогда как ее внутренняя (ментальная, отражающая разнообразные проявления личности творца) не воспроизводится и не структурируется. Поэтому изучение подтекста только на первом этапе предполагает использование структурных методов, которые дают доступ к логической (рациональной) информации, но при этом оставляют непознанной духовную (иррациональную) смысловую составляющую подтекста.

В основе иррационального подтекста лежит нечеткий чувственный образ, который далеко не всегда укладывается в адекватную вербальную форму, не поддается логическому анализу, но требует от адресата особой психологической настроенности, эмоционального отклика, погружения в атмосферу ощущений – реакции на суггестивное воздействие текста.

Поэтому понимание подтекста как основополагающего компонента смысловой структуры художественного текста всегда требует от адресата гораздо большего ментального усилия, чем понимание содержания. При восприятии содержания в сознании адресанта возникает образ текста, при погружении в подтекст –



художественная картина, стоящая за текстом. Неформализуемые смысловые глубины текста апеллируют к бессознательному восприятию, которое способно порождать эстетические значимости на уровне интуитивного созерцания, а степень актуализации подтекстового содержания детерминирована масштабами языковой личности адресата. Суггестивное действие подтекста, неимперативность его влияния, мотивированность адресата содействуют приближению (а в идеале – к усвоению) ценностного отношения к реальному миру со стороны автора. Интенциональность подтекста, выражающая сознательное или бессознательное намерение автора воплотить в тексте ментальные ориентиры, служит вектором для искушенного читателя.

Материальной основой подтекста являются языковые знаки разного уровня. Они способны вступать друг с другом в беспредельное число комбинаций. Это обеспечивает неизмеримую глубину подтекста, бесконечную вариативность смысловых и эмотивных значимостей и их многофункциональность.

Будучи компонентом целостного эстетического феномена, подтекст векторно направлен в разные плоскости художественной системы: в жанрово-стилевую, идейно-концептуальную, сюжетно-композиционную, образно-характерологическую, хроно-топную, нарративную и т. д. Поэтому исчислить все приращения смысла не представляется возможным, но очевидно, что чем более искушенный читатель обращается к художественному тексту, тем полнее будет его восприятие и глубже осмысление прочитанного.

Таким образом, подтекст может быть не только объектом изучения, но и способом анализа художественного текста, а исследование особенностей его объективации в произведении – шагом к постижению авторской картины мира, мирозозерцания и эстетического кредо художника слова.

### **Литература**

1. Бережкова М. С. Семантика поэтического текста и подтекст // Исследования по семантике. – Уфа: Башкирский гос. ун-т им. 40-летия Октября, 1984. – С. 141–145.
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. –

- 731 с. Электронная книга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.i-u.ru/biblio/archive/bogin\\_obretenie/](http://www.i-u.ru/biblio/archive/bogin_obretenie/) (дата обращения: 02.05.11).
3. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
  4. Камчатнов А. М. Подтекст: термин и понятие // Филологические науки. – 1988. – № 3. – С. 40–45.
  5. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. – М.: Международные отношения, 1979. – 160 с.
  6. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988. – 188 с.
  7. Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателя: избр. статьи / Б. А. Ларин. – Л.: Худож. лит. Ленингр. отд-ние, 1974. – 285 с.
  8. Лелис Е. И. Подходы к изучению подтекста // Язык и литература в научном диалоге: сб. науч. статей / ред.-сост. Т. Р. Копылова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2010. – С. 162–173.
  9. Мыркин В. Я. Текст, подтекст и контекст // Вопросы языкознания, 1976. – С. 86-93.
  10. Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тмарченко. – М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. – 358 с.
  11. Сильман Т. И. Подтекст как лингвистическое явление // Филологические науки. – 1969. – № 1. – С. 84–89.
  12. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. – М., 1996. – 117 с.

*Н. В. Маханькова*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Одной из тенденций развития современной высшей школы является переход от квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному. В связи с этим, представляется актуальным определение дидактических условий совершенствования профессиональной подготовки студентов с целью становления и развития их творческой компетентности. Как следствие возникает необходимость превращения образовательной среды высшей профессиональной школы в единое творчески развивающее образовательное пространство, способствующее становлению и развитию у студентов-будущих специалистов по языку творческой компетентности как фактора успешной самореализации в профессии. Под профессионально-творческой компетентностью (ПТК) нами понимается интегративная личностная характеристика преподавателя, обеспечивающая ему успешность деятельности в типовых и неординарных педагогических ситуациях, в *структуру* которой входят: психолого-педагогические знания, общекультурная эрудиция, профессиональное педагогическое мышление; специальные способности и умения; творческая готовность, образуемая комплексом творчески значимых личностных качеств [1].

Информатизация системы высшего образования имеет большое значение для повышения качества подготовки специалистов, так как информационно – коммуникационные технологии (ИКТ) создают новую *глобальную среду*, в которой будущему поколению предстоит общаться, выстраивать профессиональные и личные отношения, позиционировать свои интересы и представлять себя [2]. В связи с динамичным прогрессом информационных технологий (ИТ) в современном обществе возникает необходимость *интенсификации образовательного процесса*, предполагающим разработку и внедрение научно-обосно-

ванных методов руководства познавательным процессом, мобилирующих творческий потенциал личности; индивидуализацию обучения; рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой проработки новой информации с учетом того, что процесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу; широкое использование коллективных форм познавательной деятельности; совершенствование навыков педагогического общения, мобилирующих творческое, критическое мышление обучаемых.

Актуальность применения ИКТ в учебном процессе по иностранному языку (ИЯ) обусловлена необходимостью развития у студентов не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и информационной компетенции (владение новыми ИТ, понимание диапазона их применения, критическое отношение к информации); формирования у студентов информационной и ИКТ-компетентности, являющимися ключевыми для современного выпускника вуза в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения. Высокий уровень образованности специалиста, наличие у него знаний различного типа – научных, практических (умение успешно решать стандартные и нестандартные задачи), креативных способностей, критического, продуктивного мышления, широкого кругозора, умений организации и самоорганизации, готовности к индивидуальной и коллективной творческой деятельности и т. д. – делает такого специалиста востребованным на рынке труда в современном информационном обществе [3].

Эффективным средством реорганизации образования являются педагогические технологии (ПТ), *интенсифицирующие обучение ИЯ* [4]: тренинговая (тренинговая ПТ креативности, коммуникативный тренинг, тренинговая проблемная ситуация, позитивный языковой тренинг, творческая мастерская); сенсорно-перцептивная (когнитивная, информационная, рефлексивная, коммуникативная); социально-репродукционная (игровая: дидактические, речевые, развивающие, социально-репродуктивные, ролевые, сюжетные, деловые, профессиональные); компьютерная (дистанционные, телекоммуникационные, мультимедийные).

Анализ научной литературы выявил разнообразие мультимедийных средств (ACDSee, CorelDraw, Ulead, Macromedia Flash, Microsoft Publisher, Power Point и др.) и учебных Интернет-ресурсов в обучении ИЯ (Хотлист, Мультимедиа скрэпбук, Трежа хант, Сабджект сэмпла, Вебквест и др.). Особый научный интерес представляет *мультимедийная презентация* (МП), целесообразность применения в учебном процессе которой обусловлена специфическими возможностями представления информации: многоканальность, наглядность, интегральность, моделирование изучаемых процессов и явлений, интерактивность, игровая форма, модальность восприятия.

Неразработанность теории по проблеме исследования приводит к терминологической полисемии и появлению таких понятий как: мультимедийная программа, мультимедийное пособие, мультимедийное приложение, учебно-образовательная презентация, мультимедийная презентация и т. д. [5]. Использование МП как одной из форм повышения качества иноязычного образования обусловлено ее *полифункциональностью*, проявляющуюся в том, что МП выступает как: *образовательный продукт*, состоящий из набора слайдов, на которых информация предьявляется в виде текста, изображения, аудио-материалов и видеороликов; *наглядное средство обучения ИЯ*, направленное на повышение *эффективности учебного процесса*; *средство медиаобразования* (направлено на формирование *медиакомпетентности* студентов, на формирование умений получать, критически оценивать и самостоятельно создавать сообщения); *средство развития психологических процессов* (память, внимание, воображение, восприятие, логическое мышление); *средство рефлексивного представления* полученных результатов познавательной деятельности. Специфика нашего подхода заключается в рассмотрении МП как подвида компьютерной педагогической технологии, обладающей особой структурой, направленной на становление ПТК студентов.

Анализ функций МП позволяет выделить следующие ее *типы*: учебная презентация, самопрезентация, научный доклад, исследовательский проект, презентация выпускной квалификационной работы и др.

Проанализировав опыт применения компьютерной презентации в школьном и вузовском образовании (Э. М. Браверман, М. Н. Евстигнеев, А. В. Зубов, И. И. Зубова, Д. С. Лебедев, П. В. Сысоев и др.), нами отмечаются как позитивные, так и негативные стороны данной технологии [8].

С технической точки зрения под *конструированием* (от лат. *Construo* – строю, создаю) понимается процесс создания модели, технологии и т. д. с выполнением проектов и расчетов. Конструирование в процессе обучения вообще, и иностранному языку, в частности, – это средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских, исследовательских интересов и склонностей обучающихся. Взаимосвязь всех видов конструирования – умственного, графического, предметно-манипулятивного – осуществляется на уровне результатов этого процесса, а именно: описание системы мыслительных операций, выполнение эскизов, схем, моделирование опытного образца [9]. Известно, что внедрение педагогического опыта предполагает систему *мер*, обеспечивающую применение педагогических новшеств, идей другими педагогами [10]. Полагаем, что педагогическая эффективность внедрения МП в иноязычное образование во многом определяется дидактическими условиями конструирования и внедрения МП в учебный процесс, предполагающими: изучение особенностей иноязычного образования, установление фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, раскрытие их сущности, выявление тенденций и перспектив развития. Для выявления содержания дидактических условий необходимо: изучить закономерности процесса обучения ИЯ; научно обосновать цели, содержание, общие и частные функции применения МП; определить этапы конструирования и внедрения МП, ее структуру, типы, преимущества / недостатки; принципы внедрения, методы, организационные формы, а также критерии оценивания качества презентаций.

Специалисты по теории когнитивной нагрузки, психологии обучения, информационному дизайну (Эдвард Тафт, Джон Свеллер и др.) отмечают следующие *недостатки / трудности применения компьютерной презентации в учебном процессе*:

наличие дополнительных движущихся объектов рассеивает внимание студентов и отвлекает их от сути излагаемого на лекции материала;

быстрый темп чтения текста (лекции, доклада) и особенно смены слайдов;

мелкий нечитаемый шрифт и отсутствие поэтапности при воспроизведении сложных рисунков;

проблемы с интерактивностью: сложно создать презентацию, хорошо работающую без лектора;

наличие нескольких параллельных потоков информации (текст лекции отдельно, зрительный и / или звуковой ряд отдельно) усложняет процесс восприятия учебного материала;

презентация является помехой для эффективного взаимодействия, запутывающей, искажающей и, даже, подавляющей общение;

высокая трудоемкость подготовки для преподавателя, увеличивается время на подготовку лекции.

Выявленные трудности применения компьютерной презентации в иноязычном образовании связаны с решением следующих проблем:

разработка технологий, руководства, дидактических условий, научно-разработанных рекомендаций по эффективному применению МП в учебном процессе;

создание учебных пособий, ориентированных на применение МП в учебном процессе по иностранному языку;

определение критериев составления и оценивания качества презентаций, их педагогической эффективности;

разработка систематики умений, формирующихся у студентов в ходе овладения технологиями применения МП;

определение критериев полезности применения компьютеров непосредственно на занятиях по ИЯ для каждой возрастной группы обучающихся, критериев оценки учебных программных средств;

создание учебных пособий, направленных на самостоятельную работу студентов с применением МП;

разработка баз данных, пакетов МП по лекционным и практическим курсам;

разработка лекционных курсов в формате денотативных схем (интеллект-карты, рисунки, диаграммы, таблицы), позволяющих студентам не записывать текст лекции, а направить свое внимание на понимание и осмысление учебного материала во время его презентации лектором;

реализация систематического сотрудничества преподавателей с программистами, создателями обучающих средств по ИЯ и системы подготовки преподавателей вузов, учителей и методистов школ к проведению занятий с использованием новых информационных технологий;

проведение систематического компьютерного тестирования по дисциплинам учебного плана и др.

Таким образом, *выбор темы исследования обусловлен следующими факторами*: неразработанностью проблемы в теоретическом и практическом плане, что подтверждается анализом психолого-педагогической литературы; психологической и дидактической неподготовленностью преподавателей к использованию информационных технологий в учебном процессе; практической необходимостью выбора соответствующих дидактических условий конструирования и внедрения МУП в иноязычное образование; отсутствием пособий, методических рекомендаций, направленных на практику применения МУП в учебном процессе по иностранному языку.

Противоречия между актуальностью темы и ее неразработанностью, как в теоретическом так и практическом плане, позволили определить *проблему* исследования – при каких дидактических условиях применения МУП в иноязычном образовании будет наиболее эффективным.

*Основные положения* в обучении ИЯ, выделенные в 70-х гг. XX века А. А. Леонтьевым, не теряют своей актуальности для процесса обучения ИЯ с использованием новых информационных технологий: обучение неродному языку проводится как обучение *средству общения*; сочетание *коммуникативного подхода* с сознательной, определенной *целью* обучения, систематизацией *языковых явлений* в процессе обучения; учет *психологических аспектов* восприятия, запоминания и воспроизведения речи; преобладание *коллективной предметно ориентированной активности*; обучение ориентировано на *развитие твор-*



*ческой речи*, адекватному выражению сложнейших мыслей и состояний, определяемых целями и условиями обучения, а также составом участников обучения; учет *мотивации* (определенной динамики перехода мотива) как одного из главных критериев обучения языку; формирование у обучаемых *ценностного отношения к языку*, как отражению социокультурной реальности страны, для народа которой он является родным; опора на развитие *умений самостоятельной речевой деятельности* обучаемых, как важного шага на пути формирования их *творческой активности* [А. А. Леонтьев, 1971].

Руководствуясь творческим подходом к обучению, мы выделяем следующие *принципы эвристической дидактики* (А. В. Хуторской), определяющие эффективное конструирование и внедрение МП в учебный процесс по ИЯ.

*Принцип инновационности* подразумевает ориентированность учебного процесса на формирование готовности личности к принятию и проведению в жизнь новых стратегий и тенденций в развитии педагогической науки.

*Принцип активности учебно-творческой деятельности* (УТД) студентов проявляется в единстве руководящей роли преподавателя и творческой самостоятельности студентов, на основе образа творческой педагогической деятельности; предполагает единство репродуктивной и поисковой учебно-творческой деятельности студентов в процессе обучения, результатами чего является творческая любознательность, творческая импровизация и сформированная потребность в творчестве.

*Принцип образовательной рефлексии*. УТД сопровождается рефлексивным осознанием субъектами учебного процесса. Рефлексивная позиция студента проявляется как критичность мышления субъекта учебно-творческой деятельности, предполагает личностное целеполагание студента (образование каждого обучающегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей); выбор индивидуальной образовательной траектории (обучающийся имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов); рецензирования, оценки и много-

вариативности решения учебно-творческих задач, что приводит к самоутверждению и осознанию самоэффективности.

*Принцип продуктивности обучения*, согласно которому главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение обучающегося (так называемые внутренние продукты учебной деятельности: умения, способности, способы деятельности, универсальные учебные действия и т. п.); внешний творческий образовательный продукт (текст, проект, исследование и т. д.) и образ удовлетворяемой потребности в творческой деятельности.

*Принцип метапредметных основ содержания образования* означает, что основу содержания образовательных областей и учебных дисциплин составляют фундаментальные образовательные объекты, обеспечивающие возможность их субъективного личностного познания обучающимися.

*Принцип интегрированного обучения*, предполагающий не только изучение нескольких языков, наряду со сведениями культурно-исторического и политического характера, но и учет межпредметных связей, слияние нескольких дисциплин, синтез науки, искусства, национальной культуры. «Психологической основой межпредметных связей, – по мнению А. В. Коржуева, В. А. Попкова, – является образование в сознании студента межсистемных ассоциаций, которые позволяют отразить многообразные предметы и явления реального мира в их единстве и противоположности, многосторонности и противоречиях» [13]. Согласно И. Д. Зверевой и В. Н. Максимовой «опыт интеграции науки должен найти отражение в трех основных компонентах структуры содержания общего образования, каждого учебного предмета: в системе знаний, которая качественно преобразуется под влиянием межпредметных связей; в системе умений, которые приобретают специфику в учебно-познавательной деятельности, реализующей межпредметные связи; в системе отношений, формируемых учебным познанием в процессе синтеза знаний из разных предметов» [13].

Реализация данных принципов в практике обучения ИЯ с использованием МП позволяет подготовить студента как творческую личность с особым стилем деятельности и мышления, стремящегося к становлению своей ПТК.

Внедрение МП в учебный процесс по ИЯ реализуется следующими *методами*: объяснительно-иллюстративный, исследовательский, проблемно-поисковый, репродуктивно-креативный, эвристический; в строгом соответствии с намеченными дидактическими *целями* (становление ИКТ компетентности студентов, предполагающей умения отбирать информацию, критически ее оценивать и самостоятельно создавать сообщения) и *функциями* реализации МП.

Не смотря на то, что использование мультимедийных средств становится неотъемлемой частью образовательного процесса, до сих пор остается мало исследованным такой вопрос как *функции применения компьютерной презентации* в учебном процессе. Проанализировав психолого-педагогическую литературу (отечественных и зарубежных авторов), научную и научно-популярную литературу по бизнесу и менеджменту в сфере бизнеса, опыт работы учителей и преподавателей школ и вузов, учебно-методические рекомендации цифровых образовательных ресурсов ЦОР «Использование Microsoft Office в школе», рекомендации специалистов на сайте NASFAA (National Association of Student Financial Aid Administrators) [17], представляется возможным выделить следующие общедидактические функции МУП по отношению к преподавателю и студенту.

А) *Общие функции МП по отношению к студенту:*

*коммуникативная функция* предполагает, что процесс обучения иностранному языку проводится как обучение средству общения участников образовательного процесса посредством учебной презентации, в которой отражается последовательность шагов этого общения, задается содержание, ключевые опоры и т. д.;

*информативная функция* означает, что обучающийся активно пользуется информацией, предварительно отобранной, проанализированной, систематизированной и особым образом представленной в презентации;

*тренировочная функция* сводится к тому, что обучающиеся могут применять учебную презентацию в самостоятельной работе под контролем и без контроля преподавателя, при подготовке домашних заданий, к зачету или экзамену;

*управляющая функция* МП связана с возможностью координировать процесс обучения обучающихся дисциплине учебного плана; проблематика сообщений задается программой обучения согласно выделенным разделам – блокам – модулям – темам;

*контролирующая функция* предполагает возможность осуществлять планомерный, систематический, текущий, итоговый контроль за ходом и результатами обучения, определять состояние усвоенных знаний, умений и навыков; находит свое отражение в оценке учебных достижений;

*воспитывающая и мотивирующая функции* проявляются в становлении таких позитивных качеств личности обучающегося как интерес к знаниям, умение систематически работать, навыки самоконтроля и самооценки; в формировании мотивационной основы учебно-творческой деятельности;

*развивающая функция* связана с возможностью укреплять память, тренировать критическое мышление, формировать умения и навыки применения знаний на практике в нестандартных условиях, измененной ситуации, которые активизируют способности обучающихся анализировать, обобщать, оценивать, привлекать элементы творчества при решении поставленных учебно-творческих задач проблемного характера.

*В) Общие функции МП по отношению к преподавателю:*

*поддержка профессиональной деятельности* находит свое отражение в том, что созданные обучающимися учебные презентации позволяют систематически отслеживать параметры учебного процесса, отмечать результативность усвоения учебного материала, стимулировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, следить за эффективностью обучающего процесса;

*организация коллективной творческой деятельности* обучающихся при разработке мультимедийного проекта, предполагающей моделирование социального взаимодействия в малой группе, кооперацию, распределение обязанностей, деловое общение в процессе урока, самоконтроль, самоответственность за общее дело. По характеру конечного продукта проектной деятельности можно организовать следующие виды проектов в области изучения ИЯ [14]: 1) конструктивно-практические проекты,

например, дневник наблюдений, «разработка» игры, ее описание, разработка ситуации общения; 2) игровые / ролевые проекты. Например, разыгрывание ситуации, драматизация события, сочинение собственной пьесы; 3) информационные и исследовательские проекты, например, «Русский язык и его использование в качестве средства международного общения», «Особенности поведения англичан в различных ситуациях общения»; 4) проекты конкретного социологического обследования (survey project), например: «Использование английского языка в России»; 5) издательские проекты, например, заметка в газету; 6) сценарные проекты, например, «Программа вечера английского языка»; 7) творческие проекты (creative works), например, сочинение на свободную тему, перевод произведения на иностранный / родной язык. Приведенные виды проектов по своему предметному содержанию могут быть выполнены в области изучаемого языка и культуры, носить *междисциплинарный характер*;

*информационная поддержка* проявляется в том, что преподаватель может подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал, отражающий различные взгляды, порой прямо противоположные (контroversивная деятельность), по изучаемым темам и включить его в сценарий занятия в формате МП с целью активизации учебно-познавательной активности обучающихся;

преподаватель имеет возможность оценить полифункциональность МП, разработанных студентами; он анализирует, отбирает и прогнозирует эффективность учебной презентации по ИЯ с точки зрения лексической/грамматической наполняемости и корректности, содержательности и информативности текстов, упражнений, тестов, подачи материала проекта – презентации, применения графической информации (иллюстрации, графики, таблицы, диаграммы и т. д.), наличия импортированных объектов из существующих цифровых образовательных ресурсов и приложений Microsoft Office, графического дизайна, технической части и т. д.;

*техническая поддержка* сводится к возможности преподавателя активно использовать локальные сети, теле-коммуникационные средства, мультимедийные программы, с помощью

которых можно организовать коллективную творческую работу в режиме реального времени.

*К частно-дидактическим функциям* использования мультимедийной презентации в учебном процессе по иностранному языку можно отнести: техническое средство предъявления информации; техническое средство обучения; техническое средство контроля.

Следует отметить возможность эффективного решения следующих *дидактических задач* обучения иностранным языкам с помощью МП [7]:

формирование умений и навыков чтения иностранных текстов;

совершенствование умений аудирования;

умений построения монологических и диалогических высказываний;

умений письменной речи при подготовке различного рода сочинений, пересказов, рефератов;

пополнение словарного запаса обучаемых лексикой современных иностранных языков;

формирование устойчивой мотивации иноязычной деятельности обучаемых с помощью оперативных материалов сети Интернет, электронной почты, результатов работы поисковых систем.

*Лингвометодические возможности МП* успешно реализуются при решении следующих задач [15, 14–15]:

*при обучении фонетике:*

а) формирование аудитивных навыков различения звуков иностранного языка;

б) артикуляционных произносительных навыков;

в) ритмических и интонационных произносительных навыков;

*при обучении аудированию:*

а) формирование устойчивых фонетических навыков аудирования;

б) автоматический контроль правильности понимания прослушанного текста;

*при обучении грамматике:*

- а) формирование продуктивных грамматических навыков письменной речи;
- б) контроль уровня грамматических навыков с использованием специальных тестовых программ;
- в) поддержка усвоения грамматических явлений путем использования компьютерных справочников по грамматике, систем обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях;

*при обучении лексике:*

- а) формирование продуктивных лексических навыков письменной речи;
- б) автоматический контроль лексических навыков с использованием мультимедийных компьютерных программ;
- в) расширение активного и потенциального словаря обучаемых;
- г) оказание различной справочно-информационной поддержки путем использования автоматических словарей, систем подбора синонимов и антонимов;

*при обучении чтению:*

- а) закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;
- б) обучение различным видам анализа текста;
- в) овладение эффективными методами извлечения из текста смысловой информации;
- г) оказание справочно-информационной поддержки получения новой информации по проблемам лексикологии и лексикографии путем использования электронных энциклопедий и автоматических словарей [7].

Систематизация функций компьютерной презентации и опыт их применения в школьном и вузовском образовании позволяет выделить следующие *преимущества использования МП для преподавателя:*

акцентирует внимание аудитории на значимых моментах излагаемой информации, позволяет сделать изложение учебного материала более ярким, выразительным;

создает наглядные эффектные образы в виде схем, диаграмм, графических композиций и т. д.;

позволяет эффективно сочетать во времени устный лекционный материал, с непрерывной автоматической демонстрацией слайд-фильма во время лекции;

осуществляет интеграцию гипертекста и мультимедиа (объединение аудио-, видео- и анимационных эффектов) в единую презентацию;

позволяет преподавателю использовать презентацию в качестве раздаточного материала для студентов: справочный материал, памятки и т. д.;

представляет возможность демонстрации динамических процессов (опыты, эксперименты);

дает возможность показать структуру занятия;

позволяет преподавателю упорядочить мысли, классифицировать материал;

быстрота, удобство воспроизведения, универсальность (программа Power Point входит в пакет программ Microsoft Office), возможность проигрывания презентации на любом компьютере;

позволяет демонстрировать изображение в больших размерах;

повышает информативность и эффективность лекционного материала при его изложении, в виду того, что у студентов задействованы зрительный и слуховой каналы восприятия;

способствует повышению методического мастерства преподавателя;

снижает интенсивность труда преподавателя во время чтения лекции, поскольку часть функций заменяется готовыми электронными презентациями.

Обозначим преимущества использования МП для студента:

адаптирует студента к виртуальной среде для последующего компьютерного тестирования, контрольным работам и другим видам оперативного контроля знаний;

позволяет интенсифицировать и персонифицировать процесс повторения заданного материала студентом;

позволяет студентам использовать учебный материал в виде презентационных программ для дополнительных занятий в часы, отведенные для самостоятельной работы;

обеспечивает наглядность, способствующую комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала;



проигрывание аудио-файлов обеспечивает эффективность восприятия информации и позволяет закреплять материал подсознательно на уровне интуиции; обеспечивает значительное эмоциональное воздействие на студентов;

является одной из форм проектной деятельности студентов; повышает уровень практического владения иностранным языком и компьютером;

формирует умения учебно-творческой деятельности; осуществляет одновременное запоминание учебного материала несколькими способами: визуально, на слух, при комментировании студентом, а также ассоциативно через воспроизводимые на экране изображения;

формирует навыки самостоятельной учебной деятельности; обеспечивает больше условий для личностно-ориентированного подхода в обучении;

создает предпосылки для большего понимания и усвоения материала, т. к. студенты освобождаются от традиционного механического записывания лекций;

исключается вероятность ошибочной трактовки мыслей преподавателя;

способствует рефлексии обучающегося (личностной, познавательной, социальной) как одной из главных характеристик творчества, основному средству саморазвития, условию и способу личностного роста.

Эффективность применения МП в учебном процессе по ИЯ проявляется в следующем: развитие у студентов *информационной культуры*, как информационной составляющей человеческой культуры в целом, объективно характеризующей уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих информационных отношений [16]; активизация чувств и эмоций обучающихся; развитие приёмов мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения; развитие умений осуществлять обработку информации, в сжатой форме воспроизводить передаваемую информацию; развитие эстетического воспитания средствами компьютерной графики, технологий мультимедиа; приобретение опыта использования ИТ в индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности.

*Перспективами исследования* являются следующие аспекты: изучение особенностей применения МП в иноязычном образовании с точки зрения принципов наглядности, систематичности, индивидуализации, связи теории с практикой, оперативности и прочности знаний обучающихся, доступности в обучении, сознательного и активного участия обучающихся в процессе обучения (общедидактические условия); анализ особенностей конструирования и внедрения МП с точки зрения речемыслительной активности, функциональности, ситуативности, новизны; особенности реализации разных общедидактических и конкретно-дидактических функций учебной презентации; учет индивидуальных особенностей аудитории во время демонстрации МП (возраст, этап обучения, особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения и т. д.); психологические аспекты подачи текста презентации, условия эффективного применения МП в зависимости от ее типа: учебная презентация, самопрезентация, научный доклад, исследовательский проект, презентация выпускной квалификационной работы и др.

Таким образом, педагогическая эффективность МП реализуется с учетом внедрения выше обозначенных условий; исследования, выполненные в этом направлении реализуют презентацию как одну из форм повышения качества иноязычного образования в процессе становления профессионально-творческой компетентности студентов.

### **Литература**

1. Тутолмин А. В. Профессионально-творческая компетентность педагога начального образования: методологические аспекты: монография. – М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006. – 113 с.
2. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
3. Иванова Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.

4. Аркусова И. В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку: учебно-наглядное пособие. – М., 2009. – 146 с.
5. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2003.
6. Браверманн Э. М. Учимся и учим думать и создавать: практическое пособие для учащихся и педагогов школ, колледжей, лицеев. – М.: ИЛЕКСА, 2011. – 192 с.
7. Зубов А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 144 с.
8. Маханькова Н. В. Проблема конструирования и внедрения учебно-образовательной презентации Power Point в иноязычное образование / Актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. II заочной Всероссийской научно-практ. студенч. конф. «Актуальные вопросы языковой динамики и лингводидактики» (Чебоксары, 7–8 апреля 2011 г.) / под ред. Н. В. Кормиловой, Н. Ю. Шугаевой. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – С. 57–64.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 2009. – 528 с.
10. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
11. Леонтьев А. А. Основные линии развития методики преподавания иностранных языков в СССР // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1971.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
13. Коржуев А. В., Попков В. А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.

14. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. – М., 2002.
15. Дубовцова Т. А. Использование компьютера для обучения иностранным языкам: реферат. – М., 2006.
16. Семенюк Э. П. Глобализация и социальная роль информатики // Науч.-техн. информ. – Сер. 1. Организация и методика информационной работы. – 2003. – № 1. – С. 1–10.
17. URL: <http://www.nasfaa.org/publications/2007/awhappybirthdayppt.html>
18. URL: [www.iton.mfua.ru/tesis/lebedev.doc](http://www.iton.mfua.ru/tesis/lebedev.doc)

*А. Х. Мерзлякова*

## **СИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ ПЕРЕНОСЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ПОЛЯ «ТЕМПЕРАТУРА»**

### **I. Понятие синестезии**

Синестезия – «феномен восприятия, состоящий в том, что впечатление, соответствующее данному раздражителю и специфическое для данного органа чувств, сопровождается другим дополнительным ощущением или образом, при этом часто таким, которое характерно для другой модальности» [БСЭ: 419]. При этом модальность понимается в физиологическом смысле.

В языке явление синестезии проявляется в том, что «слово, значение которого связано с одним органом чувств, употребляется в значении, относящемся к другому органу чувств, т. е. имеет место переход, например, от осязания к слуховому восприятию или от этого последнего к зрительному восприятию» [Ульман 1970: 297].

Большинство лингвистов рассматривает синестезию как разновидность метафоры [Алендорф; Гак, 1988; Ульман, 1970; Капанова; Никитин 1983; 1989; Мерзлякова 1993; Merzliakova 1998 и другие], в то время как ряд лингвистов определяет синестезию как определенную ступень на пути образования метафоры. Например, Б. Уорф понимал синестезию и метафору как разноуровневые явления, одно из которых порождает другое, и писал по этому поводу, что «возможно, первоначально

метафора возникает из синестезии, а не наоборот...» [Уорф: 220]. При этом осознание синестезии происходит благодаря языковой метафорической системе. Различая пространственное восприятие (сферу света, цвета, зрения, осязания) и непространственное восприятие (это главным образом сфера звука), Б. Уорф отмечает, что метафорическая система называет непространственные восприятия по образу пространственных и приписывает звукам, запахам такие качества, как свет, цвет, форму, контуры, структуру и движение, свойственные пространственному восприятию [Уорф: 220].

Однако невозможно синестезию свести лишь к мыслительной операции «объективации» – мыслительному представлению непространственных качеств как пространственных. В основе синестезии лежат реальные физические и психические явления, и перенос наименования осуществляется благодаря общности восприятия разных качеств разными органами чувств.

М. Ле Герн относит синестезию к экстралингвистическим явлениям, не зависящим от логических и лингвистических процессов, а реализующимся лишь на уровне восприятия [Le Guern: 48–51]. Анализируя строку стихотворения А. Рэмбо: *A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu* лингвист отмечает, что устанавливаемые поэтом соответствия между звуками и цветами нельзя объяснить ни логическими, ни лингвистическими аналогиями.

Представляется, однако, что установленные поэтом аналогии между звуком и цветом вполне объясняются явлением синестезии, связью между зрительной и слуховой модальностями, которая встречается довольно часто и на которой базируется цветомузыка. Но конкретное наполнение этой схематической связи индивидуально и является результатом субъективного восприятия. В данном конкретном случае эти аналогии продиктованы особенностью поэтического языка, требованиями сохранения ритма, аллитерации и т. д. Подобные поэтические синестезии характеризуются яркой образностью. Аналогии между гласным звуком и каким-либо цветом могут варьироваться в зависимости от особенностей индивидуального восприятия и относятся к окказиональному синестетическому употреблению. Не всегда можно обнаружить общие семы в

структуре лексем, вступающих в синестетические отношения, так же как не всегда их можно выявить в яркой образной метафоре. Общим элементом, объединяющим столь разные лексемы в синестезии, выступает общность восприятия обозначаемых явлений и общее направление переноса: от зрительного к звуковому признаку.

Отношение сходства (*similarité*) М. Ле Герн сводит лишь к наличию общих сем в структуре заменяемой лексемы. Однако следует отметить, что отношение сходства предполагает не только наличие общей семы, но и общность психологического и чувственного восприятия признаков объективных сущностей.

Ж. Коэн считает, что не всегда можно найти мотивировку метафоры во внутренней структуре слова, поэтому предлагает выделять две ступени (*degrés*) метафоры: метафору, основанную на сходстве внутренней структуры слов, и метафору, не обусловленную общностью семантической структуры слов. Синестезия, строящаяся на сходстве ощущений, принадлежащих к разным регистрам, относится ко второй ступени метафоры. Анализируя синтагму *bleus angélu*, лингвист отмечает, что в основе переноса лежит субъективное восприятие цвета: голубизна дает такое же ощущение душевного покоя, умиротворенности, как и колокольный звон. Это субъективное ощущение не может рассматриваться как компонент значения прилагательного, а является внешним фактором, на котором основывается синестетическое употребление слова [Cohen 1966: 129–131]. Сходной точки зрения на синестезию придерживается М. В. Никитин [Никитин 1974: 63].

Однако, как отмечает В. Г. Гак, «переходя в сферу обозначения другого ощущения, синестетические прилагательные утрачивают свои первоначальные семантические компоненты и реализуют отвлеченные количественные и качественные значения, выражая соответственно интенсивность и оценку» [Гак 1988: 18]. Именно эти семы – семы оценки качественной, неразрывно связанной с субъективной аксиологической оценкой «приятно – неприятно», и количественной оценки «много – мало» – лежат в основе метафорических значений синестетических прилагательных.

Семы аксиологической оценки и / или интенсивности входят в ядро основного значения, как, например, у прилагательного *velouté* – «doux au toucher comme du velours» (бархатистый, приятный на ощупь), сема «приятный» является компонентом ядра. Синестетический перенос осуществляется на основе семы оценки, при характеристике вкуса прилагательное *velouté* приобретает значение «doux et onctueux» (приятный на вкус) – *potage velouté* (суп, приятный на вкус). Подобные синестезии соответствуют первой ступени метафор в классификации Ж. Коэна, так как в структуре основного и переносного значений прилагательного содержится общий компонент, служащий базой для переноса значения.

Но не все прилагательные содержат в первичном значении семы аксиологической оценки и / или интенсивности, как, например, у прилагательного *bleu* «голубой» в приведенном Ж. Коэном примере *bleu angélu*: сема «приятный» не входит в ядро значения прилагательного (голубой), но является компонентом его периферии. Известно, что голубой цвет вызывает приятное чувство покоя, умиротворенности. Перенос значения осуществляется на основе потенциальной семы. Подобные синестезии соответствуют второй ступени метафор Ж. Коэна.

Таким образом, можно выделить два типа синестезии: ядерная синестезия, основанная на общей дифференциальной семе, и периферийная синестезия, содержащая общую сему в периферии производящего значения.

Можно произвести классификацию типов синестезии также и по другому критерию, а именно по направлению импликации от признака к признаку.

К синестетическим прилагательным относятся прилагательные, обозначающие признаки, воспринимаемые органами чувств: а) зрительно воспринимаемые признаки предмета; б) признаки предмета, воспринимаемые на слух; в) признаки предмета, воспринимаемые с помощью органов обоняния и вкуса; г) признаки предметов, воспринимаемые осязательно. Исследованиями установлено, что осязание представляет собой комплекс разных ощущений. В этот комплекс входят ощущения температуры, боли, давления и прикосновения [Колесников: 8]. Поэтому в последней группе прилагательных мы выделили

несколько подгрупп: прилагательные, обозначающие – 1) признаки поверхности чего-либо; 2) признаки, обусловленные наличием-отсутствием влаги или жидкости, или любого химического вещества на поверхности предмета; 3) температурные признаки. Для каждой из выделенных групп прилагательных характерны свои типы синестетических переносов.

В настоящей статье мы проследим развитие синестетических значений у прилагательных, передающих температурный признак.

## **II. Структура поля «Температура»**

Определение и обозначение температуры окружающих предметов и явлений является важным для человека, поскольку температура является значимой для здоровья человека, для его комфортного существования. Как отмечает Л. А. Новиков, «различные объективно существующие термические состояния человеческого тела, которые являются результатом определенных соотношений между процессами теплопродукции и теплоотдачи, могут быть определены разными путями, например, с помощью термометра (знака-индекса, по Ч. Пирсу). Такие тепловые состояния выражаются в градусах (например, по шкале Цельсия) – объективных показателях теплового состояния тела, например: 35°; 36,6°; 37°; 37,5°; 39°... Но такие состояния могут быть выражены и средствами нашего языка, с помощью особых слов – качественных прилагательных, способных передавать градацию того или иного признака (свойства) в рамках определенного семантического пространства ('холодный' – 'теплый')» [Новиков 2001: 426]. При этом за норму температурного признака принимается не точный градуальный признак, выраженный количественным числительным «ноль», выше и ниже которого располагаются положительные и отрицательные индексы температуры, а температура человеческого тела. В основе наименования температурных признаков лежит антропоцентризм человеческого сознания: человек принимает себя за меру, за норму, с которой сопоставляет воспринимаемые им признаки. Даже научившись определять температуру точными методами, человек, тем не менее, не обозначает ее в повседневной жизни единицами измерения. Так, не говорят «температура чая плюс двадцать



градусов», а используют более субъективное выражение – «теплый чай». Таким образом, температурные прилагательные указывают не столько на количественный, сколько на качественно-количественный признак, соотносимый с нормой, установленной в языковой картине мира.

«В языке существуют свои средства и способы «измерения» качества, представления его меры (ср. *почти нормальная* – о температуре, *чуть теплый, очень горячий* и т. п.); при этом характер оценки, ее степень зависят от соответствующих стандартов, отражающих объективные закономерности действительности, ее соотносительности с определенными предметами (их свойствами): температура тела  $\approx 40^\circ$  оправдывает употребление *горячий лоб*, однако вода той же температуры в ванне может быть названа только *теплой* и т. п.» [Новиков 2001: 427]. Таким образом, представление о температуре характеризуется, во-первых, субъективностью: одно и то же термическое состояние может оцениваться по-разному разными людьми; во-вторых, непостоянством понятия нормы: для каждого предмета существует своя норма, так, нормы для воды в ванной и воды в море не совпадают, хотя оба вида воды оцениваются с точки зрения комфортности для тела.

Особенностью прилагательных данной группы заключается в том, что они образуют два антонимичных блока: один блок объединяет прилагательные с семой «больше нормы», второй – с семой «меньше нормы».

Ядро СП температуры в исследуемых языках составляют прилагательные с основным значением «имеющий температуру выше / ниже нормы». Прототипическая норма является экстралингвистической категорией и зависит от конкретной ситуации, тем не менее, в сознании носителей языка присутствует некое усредненное представление нормы для каждой ситуации. Прилагательные образуют оппозицию относительно нормы, выше которой располагаются прилагательные: *torrid, boiling, sultry, piping hot, baking, boiling, scalding, burning, fervent, hot, warm, warmish, tepid, lukewarm* – в английском языке; *torride, cuisant, brûlant, chaud, thermal, tiède, tiédasse* – во французском языке; *знойный, обжигающий, жгучий, палящий, испепеляющий, горячий, горяченький, жаркий, теплый, претеплый, тепленький,*

*тепловатый, термальный* – в русском языке. Ниже нормы располагаются прилагательные: *cool, chilly, chill, cold, algid, frosty, nippy, freezing, ice-cold* – в английском языке, *frisquet, frais, algide, froid, glacial* – во французском языке; *прохладный, холодный, альгидный, студеный, морозный* – в русском языке. Ряд относительных прилагательных (французские – *tropical, saharien, équatorial*; английские – *tropical, equatorial, fiery, icy, wintry*; русские – *тропический, ледяной, жаровой*) приобретают при переносном употреблении значение «имеющий температуру выше / ниже нормы» и могут быть включены в данную группу. При этом они характеризуются узкой сочетаемостью, указывая на очень высокую степень проявления признака: *la chaleur tropicale / тропическая жара* – «очень сильная жара».

Степень качества признака может передаваться при помощи суффиксов, приставок и повтора исходной формы прилагательного, наслаиваясь на разнообразные экспрессивные оттенки субъективного отношения к признаку. В русском языке для передачи степени качества используются суффиксы *-оват-, -еват-*, обозначающие неполноту качества (*тепловатый*), суффикс *-еньк-*, указывающий на увеличение или уменьшение меры признака (*горяченький*), приставки, придающие прилагательным значение предельной степени качества (*прегорячий, сверхгорячий* и т. п.). Французский и английский языки, обладая префиксами *extra-, ultra-, hyper-* для передачи степени качества, тем не менее, отдают предпочтение аналитическим способам указания меры температурного признака – употреблению наречий меры и степени: английский – *very cold, extremely hot*, французский – *très chaud, extrêmement chaud*. Употребление повтора как способа выражения степени качества также имеет свои особенности в каждом из анализируемых языков: в отличие от французского языка, использующего только повтор слова (*chaud-chaud*), в русском языке широко распространены как повтор словоформы (*горячий-горячий*), так и повтор приставочной формы (*горячий-прегорячий*). В английском языке для передачи более высокой степени температурного признака используется сочетание синонимов, например, *burning hot* («обжигающий и горячий»), повтор семы указывает на усиление признака.

Вторая группа прилагательных данного семантического поля имеет основное значение «приобретший температуру вследствие нагревания / охлаждения»: английский – *burning hot, scorching, incandescent, overheated, superheated, warmed, heated, warmed up / frozen, congealed, frost-bitten, frosted*; французский – *incandescent, surchauffé, chauffé, rechauffé / congelé, gelé, glacé, frigorifié, réfrigéré, gourd, froidi, refroidi, frigo (fam)*; русский – *раскаленный, накаленный, перегретый, нагретый, подогретый / замороженный, мороженный, обмороженный, стылый, заледенелый, мерзлый, околелый, охлажденный, остывший, замерзший, озябший*. Легко заметить, что эту группу составляют в основном адъективированные причастия, указывающие на результат: во французском языке они представлены формами на -e, -i, в русском языке – формами, образованными от глаголов при помощи суффиксов -ш-, -вш-, -т-, -енн-, а в английском языке – формами, образованными при помощи суффиксов -en, -ed.

Третья группа прилагательных объединяется значением «доводящий температуру до состояния тепла / холода» и представлена следующими словами: английский язык – *refreshing, cooling, icy, refrigerator, chilling, heating, warming, febrifugal, anti-fever*; французский язык – *rafraîchissant, réfrigératif, réfrigérant, frigorifique, réfrigérateur; échauffant chauffant, réchauffant, calorique fébrifuge*; русский – *прохладительный, охлаждающий, охладительный, леденящий, морозильный, подогревательный, подогревный, нагревательный, обогревательный, согревательный, жаропонижающий, горячительный* (французским эквивалентом русского прилагательного является слово *alcoolique* «алкогольный», а в английском языке – слово *strong*, которые не входят в данную семантическую группу). Отглагольные прилагательные на -ant, -eur и прилагательные на -ique французского языка противопоставлены русским прилагательным и адъективированным причастиям настоящего времени, а также английским отглагольным прилагательным с окончанием -ing.

Четвертая группа прилагательных со значением «относящийся к теплу, жаре (холоду)» объединяет относительные прилагательные, такие как в английском языке – *thermal, thermic, heat*; во французском – *thermique, calorique*; в русском – *термический, тепловой, жаровой*. Они становятся основой для

образования сложных прилагательных, например: в английском языке – *heat-resistance, heat-loving, thermo-electric, thermonuclear, thermoplastic*; во французском – *calorimétrique, thermopropulse*; в русском – *термореактивный, теплолюбивый, жароупорный*. В русском языке сложные прилагательные образуются также от основ хладно- (*хладнокровный*) и морозо- (*морозостойкий*), в то время как во французском языке для передачи данных признаков используются словосочетания *résistant au froid* «морозостойкий», *plein de sang froid* «хладнокровный». В английском языке сложные прилагательные образуются от основ существительных: *frost-hardy, frost-resistant, cool-heated*.

Наличие групп прилагательных с одинаковыми значениями в трех языках свидетельствует о сходном членении двумя народами пространства «температурный признак» в картине мира. Мы считаем, что подобное представление о температуре – имеет признак, приобретает признак, наделяет признаком – является универсальным и отражает объективное положение дел в реальной действительности: есть предметы, для которых температурный признак является собственным признаком (например, солнце), есть предметы, которые испускают жар или предназначены для этого (солнце, костер, печь), и есть предметы, которые, не имея температурного признака, приобретают его (еда). Эти экстралингвистические факты находят отражение в языке.

Для дальнейшего исследования мы выбрали прилагательные первой группы, составляющие ядро поля «Температура». Они образуют два блока «Горячий» и «Холодный», противопоставленные по шкале «выше нормы / ниже нормы». Рассмотрим каждый блок в отдельности.

### III. Блок «Горячий»

Прототипическое значение «имеющий температуру выше нормы» содержит указание на норму «положительного» температурного признака. В словарных дефинициях эта норма находит отражение в словах «тепло», “heat” и “chaleur”, сопровождающихся указанием на количественное изменение нормы. Например, *теплый* – «содержащий умеренное количество тепла», *горячий* – «сильно нагретый, очень теплый»; *hot* – having or

communicating much heat (имеющий или дающий много тепла); *warm* – having heat in a moderate degree (имеющий тепло в умеренной степени); *chaud* – qui donne une sensation de chaleur (дающий ощущение тепла); *tiède* – “légèrement chaud” (слегка горячий). Для облегчения сопоставления обозначим прототип  $t^{o+}$ , а *int* используем для указания на степень градации этого признака:  $int<$  соответствует семантическому конкретизатору «чуть-чуть»;  $int>$  – «умеренно»;  $int>>$  – «сильно»;  $int>>>$  – «очень сильно».

Таким образом, прототипические значения прилагательных данного блока имеют следующий вид. Русский язык: *теплый* – имеющий  $t^{o+} + int>$ ; *горячий* – имеющий  $t^{o+} + int>>$ ; *жаркий* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; знойный – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; *нрпмен-ный* – имеющий  $t^{o+} + int>$ ; *тепловатый* – имеющий  $t^{o+} + int<$ ; *жгучий* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ , каузирующий ощущение жжения, ожога. Английский язык: *hot* – имеющий  $t^{o+} + int>>$ ; *warm* – имеющий  $t^{o+} + int>$ ; *lukewarm* – имеющий  $t^{o+} + int< + оценка (-)$ ; *tepid* – имеющий  $t^{o+} + int< + оценка (-)$ ; *fervent* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; *burning* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; *boiling hot* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; *torrid* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; *scorching* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ . Французский язык: *chaud* – имеющий  $t^{o+} + int>>$ ; *tiède* – имеющий  $t^{o+} + int>$ ; *brûlant* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; *torride* – имеющий  $t^{o+} + int>>>$ ; *cuisant* – каузирующий  $t^{o+} + int>>>$ , каузирующий ощущение ожога; *tiédasse* – имеющий  $t^{o+} + int< + оценка (-)$ .

Для передачи признака «умеренно теплый» в английском языке существуют специальные прилагательные *lukewarm* и *tepid* (содержащие сему отрицательной оценки), а в русском и французском языках используются производные прилагательные *тепленький* (с положительной коннотацией), *тепловатый* (не содержит оценочного компонента), *tiédasse* (с отрицательной коннотацией).

Синестетические значения характерны для всех трех языков, однако не во всех сопоставляемых языках представлены все типы синестетических переносов.

А) Наиболее типичным видом переносов является переход от обозначения температурного признака к обозначению зрительно

воспринимаемого признака: имеющий  $t^{0+} + \text{int} \gg \Rightarrow$  имеющий цвет +  $\text{int} \gg$ . Русский язык: *теплые тона; теплый колорит; «Любовь к красным винам похожа на любовь к драгоценным камням. Они также мерцают в глубине, их теплый матовый свет таит в себе загадку»* [МК, 23–30 дек., 1999]; *«Солнце село. Запад пылал целым пожаром яркопурпуровых и огненно-золотых красок; немного выше эти горячие тона переходили в дымно-красные, желтые и оранжевые оттенки»* [Купр. Ночлег; БАС]; *«Конечно, – отвечала дочь, отворачиваясь и заливаясь горячим румянцем»* [Дашкова, Никто: 36]; *«Они рдели от солнечных лучей жарким румянцем»* [БАС]. Английский язык: *warm reds and yellow and orange* (теплые красные, желтые и оранжевые цвета); *warm colors* (теплые цвета); *a warm sunset* (желто-красный закат); *hot colors* (яркие желтые, красные цвета); *hot pink* (ярко розовый); *Her body was a burning red* [CCELD] (ее тело было ярко красным); *“For a moment the last sunshine fell with romantic affection upon her glowing face...”* [Fitzgerald: 19] (на минуту ее покрасневшее лицо осветилось последним лучом заходящего солнца). Французский язык: *“Après, c’est la lumière oblique, chaude, où on voit des grains de poussière flotter comme des mouchoirs”* [Le Clézio, 31] (В косом теплом свете видны пылинки, летающие как мошки); *“Un chapeau cloche jetait de l’ombre... sur les grands yeux d’or chaud”* [Duhamel, Combat, 24] (Шляпка с широкими полями отбрасывала тень...на ее большие глаза золотисто теплого цвета); *“Autour d’elle la lumière est brûlante, partout jaillissent les étincelles, dans les feuillages, sur les longues palmes grises des palmiers, sur les poteaux de fer, sur les cailloux aigus”* [Le Clézio: 36] (Вокруг нее обжигающий свет, он искрится на листьях, на длинных серых пальмовых ветках, на проводах, на острых камнях); *“L’être tout entier se tend. Pendant des jours, l’orage se prépare. Une ouate brûlante tapisse le ciel blanc. Pas un souffle. L’air immobile fermente, semble bouillir”* [Rolland: 14] (Все живое застыло в ожидании. Вот уже несколько дней зреет буря. Огненно-красная вата покрыла целиком белое небо. Ни дуновения. Неподвижный воздух бродит, почти кипит). Примечательно, что во всех трех языках прилагательные, обозначающие высокий температурный признак, используются для передачи ярких красных и оранжевых

цветов, а прилагательные с более умеренным температурным значением указывают на более спокойные тона этих цветов.

Б) Переход от температурного признака к обозначению звукового признака: имеющий  $t^{o+} + int > + [оценка (+)] =>$  имеющий звучание + оценка (+). Оно зафиксировано словарями только у английского *warm* и французского *chaud*: *a record with a warm, mellow sound* (пластинка с теплым, приятным звуком); *“Elle regarde, simplement, parfois un vélomoteur qui passe en faisant son bruit de chaîne, parfois une auto qui glisse sur l’asphalte, avec ce bruit chaud de roue mouillé”* [Le Clézio: 21] (Она просто смотрит, как иногда проезжает велосипед, звеня цепью, иногда машина скользит по асфальту, с теплым звуком мокрого колеса); *“Ce qui achevait le charme, c’était la magie de la voix, pure, chaude et veloutée...”* [Rolland: 100] (Магия чистого, теплого и бархатистого голоса очаровывала). Но в текстах это значение встречается у русского прилагательного *теплый*: *«Послышался прекрасный, мягкий и теплый, бархатистый, словно шкура кошки, звук...»* [Головачев: 278]. Все прилагательные обозначают приятный для слуха звуковой признак. При этом во французском языке вместо прилагательного *tiède*, которое обычно считается эквивалентом прилагательным *теплый* и *warm*, употребляется прилагательное *chaud*. Такая широта употребления связана с тем, что это прилагательное в своем прототипическом значении охватывает часть температурной шкалы, соответствующую в русском языке понятию «горячий» и части понятия «теплый». Именно поэтому французское прилагательное чаще имеет положительную коннотацию, свойственную понятию «теплый». У английского прилагательного *hot* данное значение словарями не выделяется, но в тексте оно может сочетаться с существительным звукообозначения и характеризовать звук: *“As my train emerged from the tunnel into sunlight, only the hot whistles of National Biscuit Company broke the simmering hush at noon”* [Fitzgerald: 129] (Когда мой поезд вырвался из тоннеля на солнце, лишь громкие свистки, раздававшиеся с Национальной Бисквитной Компании разрывали знойную тишину полдня). При этом у прилагательного *hot* актуализируется сема интенсивности, и лексема передает понятие «громкий».

В) Переход от передачи температурного признака к обозначению вкусового признака: имеющий  $t^{o+} + int \gg \Rightarrow$  имеющий вкус  $+ int \gg$ . Он характерен только для английского прилагательного *hot*: *Bring me the hottest curry on the menu* (Принесите мне самый острый / горячий / кэрри, который есть в меню); *The sauce had a hot, pepper taste* (Соус имел острый вкус перца). В этом случае также происходит актуализация семы интенсивности, прилагательное приобретает значение «имеющий вкус, каузирующий жжение».

Г) Переход от обозначения температурного признака к характеристике запахов: имеющий  $t^{o+} + int \gg \Rightarrow$  имеющий запах  $+ int \gg$ . Он встречается только во французском языке у прилагательного *chaud*: “*C’était aussi dans l’odeur chaude des lauriers poussièreux...*” [Le Clézio: 111] (Эта тоска чувствовалась также в теплом запахе пыльных лавровых деревьев); “*L’odeur chaude-amère des genêts*” [Genevoix, Raboliot, 1925, p. 303; TLF] (теплый и горький запах дрока). Однако в контексте и другие французские прилагательные данной группы могут употребляться в этом значении. Например, “*Et, soudain, comme une fanfare, éclatait l’odeur des écuries: sueur des chevaux, crottin torride, fumiers recuits, rafales de l’ammoniaque exaltée par de grands vols de mouches bleus*” [Duhamel, Le notaire: 77] (И, вдруг, торжественно врывается запах конюшен: лошадиный пот, горячий навоз, шквалы аммиака, разносимые большими синими мухами). *Torride* актуализирует сразу два значения: «имеющий  $t^{o+} + int \gg \gg$ » и «имеющий запах  $+ int \gg \gg$  + оценка (+)».

#### IV. Блок «Холодный»

Прилагательные, входящие в этот блок, выражают в своих прототипических значениях понятия, противоположные понятиям, представленным в прототипических значениях прилагательных блока «Горячий». Поэтому их основные значения могут быть представлены двояко: имеющий  $t^o + int$  («имеющий низкую температуру»), либо не имеющий  $t^{o+} + int$  («лишенный тепла»). Также как и прилагательные предыдущего блока, эти прилагательные могут быть ранжированы на температурной шкале: *cool, chilly, chill, cold, algid, frosty, nippy, freezing, ice-cold* – в английском языке; *frais, frisquet, algide, froid, glacial* – во



французском языке; *прохладный, холодный, альгидный, студеный, морозный* – в русском языке. Для нашего исследования мы выбираем следующие многозначные слова. В русском языке: *прохладный* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >; *холодный* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >>. В английском языке: *cool* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >; *chilly, chill* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ > + оценка(-); *cold* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >>; *frigid* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >>>. Во французском языке: *frais* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >; *frisquet* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >; *froid* – имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ >>.

Синестетические значения менее представлены у прилагательных данного блока.

А) Перенос имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ > => имеющий цвет +  $\text{int}$ >. В русском языке прилагательное *холодный* употребляется для характеристики синих лиловых и т. п. цветов: «*В высоте бродили легкие, серебристые облака..; один океан сохранял холодный, густой, как индиго, колер...*» [Григор. Корабль; БАС]; «*Небо расчистилось, но голубизна казалась холодной, совсем осенней*» [Дашкова, Место: 178]. Во французском языке прилагательное *froid* используется при определении зеленого, синего, фиолетового, серого цветов: “*Un grêle jeune homme de trente ans... aux yeux d’un bleu froid d’acier*” [Huysmans, A rebours; TLF] (Хрупкий молодой человек тридцати лет...с глазами холодного сине-стального цвета); а прилагательное *frais* передает положительную оценку характеризуемого цвета: “*M. Blot, maître de conférence à la Sorbonne, était un bonhomme au visage candide, luisant, enluminé de couleurs fraîches, pourvu d’une barbiche blanche et mousseuse*” [Duhamel, Combat: 178] (Г-н Бло, доцент в Сорбонне, был добродушным человеком с искренним сияющим румяным лицом, хотя и с белой и пушистой бородой); “*Et l’aube vint, fraîche et mauve, avec le premier souffle du vent*” [Troyat: 270] (Наступил рассвет, свежий и сиреневый, с первым дуновением ветерка). В английском языке *cold* характеризует синий и серый цвета: “*Colours...are divided by the painter into warm and cold*” [Craig, Lect. Drawing; OED] (цвета делятся художником на теплые и холодные); *cool* – синий, зеленый, сиреневый: *cool greens and blues and violets*; у прилагательного *chill* это значение не выделяется.

Б) Перенос имеющий  $t^{\circ} + \text{int}$ > => имеющий свет +  $\text{int}$ >. Прилагательные подчеркивают отсутствие тепла при излучении

света, при этом они приобретают отрицательную коннотацию. В русском языке: «Луна уже залила холодным светом окружающую их местность...» [Перумов: 328]. Во французском языке: «*Liana marche longtemps dans les allées du supermarché, sous la lumière froide des néons*» [Clézio: 51] (Лиана долго ходит по супермаркету под холодным светом неоновых ламп); «*Elle sent de nouveau la lumière froide et humide des réverbères*» [Clézio: 99] (Она вновь оказывается под холодным и влажным светом фонарей). Прилагательное *frais* в отличие от других прилагательных передает положительную характеристику света: «*Par les grands vitrages, une lumière fraîche remplissait le hangar*» [Camus: 249] (Сквозь большие окна в ангар проникал яркий свет). В английском языке: «*Almost dazzled by the moon's cold rays*» [Jephson, Britany; OED] (Почти ослепленный холодными лучами луны).

Другие виды синестетических переносов характерны только для французского языка, при этом прилагательное *froid* выражает отрицательную оценку, а прилагательное *frais* – положительную оценку.

В) Перенос имеющий  $t^{\circ} + int >$  => имеющий запах +  $int >$  + оценка: «*Des odeurs écoeurantes, froides et viles, montaient des tas de balayures et des ruisseaux*» [Larbaud, *Enfantines*; TLF] (Тошнотворные, холодные и гадкие запахи раздавались от мусора и ручьев). *Frais* имеет значение: имеющий запах +  $int >$  + оценка (+). Например: «*Kérastase Sensitive, un moment de détente absolue au parfum frais de fruits et de fleurs parsemées de feuilles de menthe, pour des cheveux qui retrouvent douceur, brillance et légèreté*» [Elle, 5 mai 1997: 51] (Керастаз Сенсетив со свежим запахом фруктов, цветов и мяты, дает полный покой для ваших волос, которые вновь станут мягкими, сверкающими и легкими); *fraîche odeur* (свежий запах).

Г) Перенос имеющий  $t^{\circ} + int >$  => имеющий звучание +  $int >$  + оценка: «*Marino ouvrait les portes une à une sans mot dire, fourrageant les serrures rouillées dans un grand cliquetis froid de métal*» [Gracq, *Syrtes*; TLF] (Морино молча открывал двери, поворачивая ржавые замки с громким металлическим звуком). Прилагательное *frais* имеет положительную оценку, характеризуя приятный для слуха звук: «*Le bruit harmonieux et frais de*

*l'eau soulevée par les avirons*” [Sand, Lélia; TLF] (Гармоничный и чистый звук воды, поднимаемой веслами); “...*On rendait compte longuement de cette délicieuse musique, fraîche et pimpante comme au premier jour*” [Rolland: 44] (Долго осознавали эту замечательную музыку, свежую и нарядную как в первый день).

Д) Перенос имеющий  $t^{\sigma} + \text{int} > \Rightarrow$  имеющий вкус +  $\text{int} > +$  оценка (+) характерен только для английского прилагательного *cool*: “*Nitrites have properties common to nitrates; such as a cool taste*” [Lagrange’s Chem.; OED] (Нитриты имеют сходное с нитратами свойство: свежий вкус). Английское прилагательное *cold* также имело синестетическое значение имеющий вкус («не острый»), которое вышло из употребления и было антонимичным значению «острый» прилагательного *hot*: “*Bitter grapes are colde and stringent*” [Philosopher’s Banquet; OED] (Горький виноград не кислый и вяжущий; сохранена оригинальная орфография 1614 года).

## V. Выводы

Температурные прилагательные в сопоставляемых языках образуют оппозитивные блоки, противопоставленные друг другу на шкале. Центром, или нормой, является представление о температуре человеческого тела, выше этой нормы расположены прилагательные, передающие более высокий температурный признак, ниже – прилагательные, передающие более низкий температурный признак. При этом часто большое отклонение от нормы воспринимается отрицательно, в оценочном компоненте прилагательных находит отражение не субъективная точка зрения на признак, а объективный факт взаимодействия человеческого тела с температурой окружающего мира (воздуха, реальных предметов, обладающих определенной температурой).

Эта особенность данных прилагательных и предопределяет ряд переносных значений. Развитие синестетических значений у температурных прилагательных идет от обозначения температуры к обозначению зрительно воспринимаемых признаков, одорических, вкусовых и звуковых признаков. При этом обнаруживаются общие закономерности. Так, во всех трех языках температурные прилагательные используются для передачи цветовых признаков. Прилагательные блока «Горячий» обозна-

чают яркие желтые, оранжевые и красные цвета, а прилагательные блока «Холодный» – синие, зеленые и серые цвета. Световой признак передают лишь прилагательные блока «Холодный», при этом, чем более низкий температурный признак они обозначают в своем основном значении, тем более тусклый световой признак они передают. При характеристике признака, воспринимаемого на слух, у рассматриваемых прилагательных обнаруживаются различия. Так, прилагательные блока «Горячий» обозначают приятный для слуха звуковой признак; это значение наблюдается во всех трех языках. Однако передача звукового признака в блоке «Холодный» обнаруживается только у французских прилагательных, при этом прилагательное *froid* выражает неприятный для слуха звуковой признак, а прилагательное *frais*, находящееся ближе к норме на температурной шкале, – приятный звуковой признак. Перенос в сферу «Запах» типичен лишь для французских прилагательных, а перенос в сферу «Вкус» обнаруживается только у английских прилагательных. Если в других типах синестетических переносов значения прилагательных, принадлежащих двум блокам, противопоставляются по семам оценки и интенсивности (приятный / неприятный; сильный / слабый), то при передаче вкусовых признаков прилагательные выражают антонимичные понятия контрадикторного типа (Р / не Р): острый / не острый.

### Литература

1. Аллендорф К. А. Значение и изменение значений слов // Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Горького. – М., 1965. – Т. 32. – С. 89–101.
2. Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 11–26.
3. Капанова А. А. Синестетическое использование имен прилагательных сферы осязания // Лексика и грамматика романских языков / сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Горького. – Вып. 167. – М., 1980. – С. 55–72.
4. Колесников В. Т. Сенсорный анализ: уч. пособие. – Киев: Киевский ун-т, 1990. – 54 с.
5. Мерзлякова А. Х. Проблемы синестезии на материале французских прилагательных // Вестник Удмуртского университета. – Ижевск, 1993. – № 7. – С. 19–22.

6. Никитин М. В. Лексическое значение в слове и словосочетании. – Владимир: Владимирский пед. ин-т, 1974. – 221 с.
7. Никитин М. В. Лексическое значение слова. – М.: Наука, 1983. – 127 с.
8. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения: уч. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 168 с.
9. Новиков И. А. Проблемы языкового значения // Избранные труды. Том 1. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 672 с.
10. Ульман С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. – Вып. 5. – М.: Прогресс, 1970. – С. 250–299.
11. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Звегинцев В. А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Учпедгиз, 1950. – Ч. 2. – С. 220–236.
12. Cohen J. Structure du langage poétique. – Paris: Flammarion, 1966. – 233 p.
13. Le Guern M. Sémantique de la métaphore et de la métonymie. – Paris: Larousse, 1973. – 126 p.
14. Merzliakova A. On the Problem of Synesthesia: Psycholinguistic Aspect // 4<sup>th</sup> Congress of International Society for Cultural Research and Activity Theory, Aarhus, 1998. – P. 73–74.

### **Словари**

1. БАС – Словарь современного русского языка. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – в 17 томах.
2. БЭС – Большая Советская Энциклопедия в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская Энциклопедия, 1976. – Т. 23.
3. CCELD – Collins Cobuild English Language Dictionary. – Harper Collins Publishers, 1993.
4. OED – The Oxford English Dictionary. – Oxford, 1961.
5. TLF – Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue française du XIX et du XX s. – P.: Ed. du Centre national de la Recherche Scientifique, 1971. – Т. 1–6.

## **Художественная литература (с принятыми сокращениями)**

### **Французский язык:**

1. Duhamel, Combat – Duhamel G. Le combat contre les ombres. – P.: Mercure de France, 1939. Duhamel, Le notaire – Duhamel G. Le notaire du Havre. – M.: Radouga, 1983.
2. Elle – Elle, 04.08.1994; 05. 09. 1997.
3. Le Clézio – Le Clézio J.M.G. La ronde et autres faits divers. – P.: Gallimards, 1982.
4. Rolland – Rolland R. Jean-Christophe. – M.: Radouga, 1987.
5. Sagan – Sagan F. Bonjour tristesse. – Paris, 1954.
6. Troyat – Troyat H. Le jugement de Dieux. – P.: Brodard et Taupain, 1973.

### **Русский язык:**

1. АИФ – АИФ в Удмуртии, 25.11.1999.
2. Головачев – Головачев В. Черный человек. – М.: Букмэн, 1996. – 354 с.
3. Дашкова, Никто – Дашкова П. В. Никто не заплачет. – М., 1999.
4. Дашкова, Место – Дашкова П. В. Место под солнцем. – М.: Эксмо, 2001.
5. Перумов – Перумов Н. Странствия мага. – М.: Эксмо, 2000.

### **Английский язык:**

1. Christie – Christie A. Selected stories. – М., 1969.
2. Collins – Collins W. The Moonstone. – L., 1968.
3. Fitzgerald – Fitzgerald Scott F. The Great Gatsby. – М.: Изд-во Менеджер, 2000.

*М. Ю. Олешков*

## **ЖАНРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Сближение коммуникативной прагматики и жанроведения сегодня обусловлено потребностью изучения речевого поведения коммуникантов в контексте национально-культурной специфики речевого взаимодействия, а так как жанровая организация институционального дискурса оптимально приспособлена к решению функциональных задач профессионального

общения, что объясняется высоким уровнем ритуализации, клишированности и др., то именно в русле коммуникативно-прагматического жанроведения открываются возможности для объективного исследования и диагностики коммуникативных и прагматических планов институционального дискурса. Таким образом, определение актуальных тенденций развития коммуникативно-прагматического жанроведения, способного преодолеть противоречия между теоретическими положениями когнитивной лингвистики, коммуникативной прагматики и лингвистической теории жанров, является важнейшей задачей.

Жанр – это конвенционализированная форма профессионального партнерства участников институционального общения, а жанровая система – коммуникативный комплекс координированного взаимодействия людей, обеспечивающий связь речевых интеракций с конкретными (не только речевыми) действиями коммуникантов в условиях речевой ситуации. Поэтому жанровая специфика институционального дискурса во многом обусловлена алгоритмизированной последовательностью (единством) жанровых интеракций, структурирующих институциональную коммуникацию и формирующих профессиональную среду протекания коммуникативного процесса. Информационная структура жанра при этом характеризуется коммуникативно-прагматическими составляющими – когнитивным, культурным, социально-гуманистическим и прагматическим критериями.

Речевые жанры являются классами ритуализованных (стереотипных, клишированных) коммуникативных событий, обусловленных стандартными установками и «фреймовыми» знаниями коммуникантов, а также интерактивными особенностями коммуникативной ситуации в целом. «Жанр есть вербальное отражение интеракции, социально-коммуникативного взаимодействия индивидов» [20, 69]. В. В. Дементьев отмечает: «Многие закономерности жанровой организации речи, как и закономерности структуры и функционирования речи и коммуникации в целом, могут и должны использоваться для объяснения целого ряда системных отношений...» [5, 14].

В реальной коммуникации, когда тип текста «включен» в речевой контекст, речевые жанры могут выступать как составляющие дискурса, как неотъемлемые части сценариев (ситуа-

ционных моделей), описывающих социальное взаимодействие. Прагматическая специфика жанровой организации особенно рельефно проявляется в институциональных дискурсах.

Дихотомическая схема «дискурс – жанр» в рамках любой институциональной сферы общения становится многомерной системой. Так как «статусные» коммуниканты, безусловно, осознают свои жанровые «обязанности» (и возможности!), то структурная схема институционального вербального взаимодействия, вероятно, может выглядеть так: «коммуникация – дискурс – код – текст – стиль – жанр – жанровая система». В итоге, полифункциональность любой жанровой системы, в рамках которой говорящий реализует комплекс коммуникативно-прагматических стратегий, определяет репертуар когнитивных процедур абстрагирования и неформальных правил передачи/получения информации (индукция, дедукция, оценка, аналогия и др.), обеспечивающих эффективную реализацию сценария интеракции.

Таким образом, коммуникативно-прагматическое направление в жанроведении позволяет выявить закономерности функционирования жанровой системы в контексте конкретных дискурсивных практик институционального общения.

Педагогический дискурс как разновидность институционального, являясь вербализованной формой социализации учащихся в функциональном пространстве школьного урока, обладает полнотой и целостностью интерактивной модели социального поведения участников, а также жанровой спецификой в рамках системы, коммуникативно-прагматическими основаниями которой могут считаться взаимообусловленные прагматический и коммуникативный планы речевого взаимодействия.

Описание педагогического дискурса как коммуникативного процесса, реализуемого в виде интерактивного взаимодействия, предполагает обращение к признакам институциональности, детально проанализированным в работах Р. Водак [2] и В. И. Карасика [9; 10 и др.], а также к частным теоретическим и прикладным положениям междисциплинарных теорий, представленных в исследованиях Н. А. Антоновой [1], А. Р. Габидуллиной [3], Н. В. Гавриловой [4], Е. В. Добреньковой [6], Е. Ю. Дьяковой [7], Т. В. Ежовой [8], О. А. Каратановой [11], Н. А. Коми-



ной [12], О. В. Коротеевой [13], Д. В. Макаровой [14], В. А. Митягиной [15], М. Ю. Олешкова [17], И. В. Певневой [18], Е. М. Ручкиной [19], П. В. Токаревой [21], В. Б. Черник [22].

Педагогический дискурс направлен на упорядочение речевого взаимодействия внутри социальной группы, когда личностные интересы коммуникантов часто находятся в определенном противоречии. Такой дискурс отличается стремлением к сотрудничеству, конвенции на уровне осознанного целеполагания, к выбору оптимальных средств для достижения максимально эффективного взаимодействия. Определение лингвокогнитивных параметров изучения педагогического дискурса предполагает обращение к прагматическим, коммуникативным и когнитивным аспектам дискурсивного процесса в их интеграции на междисциплинарном уровне, что позволяет говорить о жанровой системности в целом, а описание жанровой организации педагогического дискурса дает возможность рассмотреть общие коммуникативные свойства институционального общения в единстве содержания и речевой практики.

Можно считать, что педагогический дискурс является макросистемой жанровых ресурсов, благодаря которой, на основе алгоритма речевого поведения коммуникантов, осуществляется концептуальное насыщение информационной структуры процесса вербального взаимодействия. Жанровая полиструктурность педагогического дискурса может быть выявлена в рамках системного интент-анализа.

Важной содержательной особенностью системы жанров, структурирующей дидактический процесс, является *использование номинации*, а также *единство аксиологических оснований и оценочных речевых действий*. Эти факторы находят выражение в функционировании определенных наименований в качестве обращений к членам группы (класса), в наличии «прецедентных» для данного коллектива имен и ситуаций, имеющих определенную, известную всем участникам общения номинационную адекватность. Система оценок внутри группы стремится к упорядоченности в плане унификации оснований оценки и единообразия оценочных мнений (подробнее см. [16]).

В целом систему дидактического взаимодействия как социокультурного феномена во многом определяют особые элементы-

осцилляторы, базовую основу которых составляют микрожанры, реализуемые коммуникантами по инициативе учителя как «держателя речи» в виде речевых тактик специфической природы. Именно речевые тактики участников вербального взаимодействия формируют жанровый «рисунок» дидактической коммуникации в педагогическом дискурсе, обеспечивая функционально-динамический процесс своеобразной интеграции речевых жанров.

Действительно, жанр «в чистом виде» в речевой канве школьного урока практически не проявляется: коммуникативные события, последовательность которых, собственно, и является «уроком», всегда иллюкутивно представлены в виде несколько интенциональных установок говорящих, что приводит к жанровому «взаимопроникновению». В качестве примера рассмотрим фрагмент урока русского языка в 5 классе одной из общеобразовательных школ Нижнего Тагила. Учитель – Ирина Николаевна.

**Ирина Николаевна:** *Ну и как у нас, ребята, кто лучше всех отвечал?*

**Дети:** (галдят) *Никто!*

**Ирина Николаевна:** *Никто. Разобрали? Правильно! Но ответить на вопросы не смогли. На какую оценку наработали? На «три», да? Сами себе поставили оценку. Все, тишина. Тише!*

**Ученик:** *Данилу – «пять»!*

**Ирина Николаевна:** *Цель-то ведь не в том, поставить ему хорошую и получить друга, второго... – купить себе этой оценкой. А цель услышать, правильно ли он ответил, или он ничего не знает. Даня, ты согласен с оценкой? Не согласен? Почему? А сколько бы ты себе поставил?*

**Данил:** *Не знаю.*

**Ирина Николаевна:** *Не знаешь? Жалко стало себя, да? Так, тише. А теперь... Кто еще меня не слышит? Женя! Максим! Третий ряд! Максим, сегодня ты работаешь хорошо, но за поведение я тебе снижу оценку и все. До «трех». Так. У тебя своя парта, свое место, и глаза устремлены только к доске. Все! Разберемся на перемене!*

*(Другому ученику) Развернись! Что у вас случилось такое? Перемена была 15 минут! Ну, иди!*

Этот фрагмент урока, представляющий собой своеобразный «рефлексивный» процесс, позволяет учителю осуществить анализ предыдущего этапа учебной коммуникации и непосредственно перейти к следующему (изучению нового материала). Реализуя «макрожанровую» модель вербального взаимодействия, преподаватель, с одной стороны, оценивает учебную деятельность школьников (макроинтенция говорящего), а с другой – пытается подготовить класс к дальнейшей деятельности, что (и это заметно даже в «графической» интерпретации) не так просто, потому что, после «вербальной активности» учащиеся утратили необходимую концентрацию, а также, вероятно, устали (прошло более тридцати минут урока). Поэтому, наряду с оценочными констативами на уровне похвалы («...сегодня ты работаешь хорошо»), учитель вынужден использовать различные речевые акты в рамках жанровых тактик «подчинение» и «контроль над инициативой и деятельностью»: регулятивы («Так. У тебя своя парта...») и директивы («Тише!», «Развернись!»). Имеют место и такие микрожанры, как упрек, порицание и др.

Можно считать, что на любом уроке учитель реализует когнитивную целевую программу определенного жанра в виде комплекса стратегических речевых действий, прагматически направленных на изменение картины мира адресата. При этом основными коммуникативно-речевыми стратегиями, реализуемыми в говорящем являются информационно-аргументирующая, контрольно-оценочная и др. (см. [17]), получающие свое речевое воплощение в первичных речевых жанрах (макрожанрах). Такими формами в дидактической коммуникации могут считаться эвристическая беседа, нарративная передача информации и коррекция модели мира (сообщение), получение (запрос) информации, контроль усвоения (оценка). Макрожанры коррелируют с макроинтенцией говорящего и выбранной им дискурсивной стратегией.

Микрожанры, реализуемые на уровне речевых тактик (коррелируют с микроинтенцией) – это самопрезентация, дискредитация («игра на понижение»), запрет, уговор, просьба, убеждение, пожелание, угроза, требование, похвала, порицание, намешка, осуждение, обвинение и др.

«Синтетическая» природа речевых жанров в педагогическом дискурсе представлена в приведенных ниже примерах, которые демонстрируют, на наш взгляд, природу педагогической жанровой интеграции.

Реализация учителем микрожанра «установление контакта». В фатическом по сути жанре основной интенцией является желание говорящего «взять» инициативу и удержать ее.

**Учитель:** *Здравствуйте, ребята! Так, все готовы? Антон, Серёжа, вы слышали звонок? Здравствуйте, садитесь.*

*Так, все уже давно успокоились, Семён... Итак, тема сегодняшнего урока – правописание наречий. Мы закрепляем эту сложную тему, а через два урока проведём итоговый тест по теме «Наречие».*

*В тетради записываем шестнадцатое февраля, – и тему урока: «Правописание наречий».*

**Маша:** *А сегодня будет словарный диктант?*

**Учитель:** *Да, как и планировали в конце сегодняшнего урока. Так что занимаемся все серьезно.*

В данном фрагменте имеет место манипулятивно-консолидирующая стратегия в «нарративном» варианте с использованием высказываний, характерных для манипулирующего и консолидирующего дискурсов. Коммуникативная задача учителя осложняется «незапланированным» вопросом ученицы Маши, что, впрочем, существенно не влияет на интенциональное содержание и структуру вербального взаимодействия в жанровом аспекте.

Далее приводится пример реализации учителем микрожанра «рефлексия», в рамках которого отчетливо проявляются жанровые признаки похвалы, критического суждения и др.

**Учитель:** *В общем, вы хорошо написали сочинение: все прочитали текст, осмыслили его, показали хорошую грамотность. Пятеро человек получили пятерки, но надо сказать, что даже эти работы несовершенно. Встречаются грамматические и речевые ошибки, где-то не хватает обращения к тексту, где-то – не высказана личная позиция. Из всех человек, кто получил «5», мне понравилась работа Наташи Пудовой. Молодец, Наташа! Мне хотелось бы ее прочитать. Она,*

*естественно, не идеальна, но она ближе к желаемому результату.*

Жанр «уговор». Следует отметить, что «уговоры» в образовательном процессе обычно не свойственны учителю, что обусловлено его социально-статусной ролью. Однако этот жанр может быть реализован учащимися (с жанровыми признаками убеждения, просьбы и др.), что и представлено в следующем фрагменте урока.

**Учитель:** *Сегодня, как вы помните, мы пишем контрольную работу. Уберите со столов учебники и рабочие тетради, откройте тетради для контрольных работ.*

**Ученик<sub>1</sub>:** *Светлана Юрьевна, давайте сегодня не будем писать контрольную работу, мы еще плохо подготовились...*

**Учитель:** *Почему вы плохо подготовились? У нас уже было три урока по этой теме, последнее занятие было целиком посвящено решению подобных задач. А кто еще порешал домашнее задание, у того вообще не должно возникнуть никаких затруднений.*

**Ученик<sub>1</sub>:** *У нас сегодня еще контрольная по химии, и много задали по литературе. Мы бы все равно не успели ко всему сразу подготовиться.*

**Учитель:** *А почему вы решили, что не нужно готовиться именно по алгебре?*

**Ученик<sub>2</sub>:** *Мы же думали, что вы-то нас точно пожалеете, вы ведь всегда нас понимаете в отличие от некоторых... И мы совсем не хотим портить вам настроение плохими оценками.*

**Ученица:** *Светлана Юрьевна, я вчера целый час просидела с задачей из домашнего задания, она у меня так и не получилась. Может быть, мы все вместе ее решим?*

**Ученик<sub>1</sub>:** *Давайте еще один урок потренируемся.*

Следующий пример демонстрирует жанр «запрос информации», включающий жанрообразующие факторы оценки, похвалы и др. Говорящий (учитель) реализует контрольно-оценочную стратегию в диалоговом варианте, используя речевые акты, свойственные аксиологическому и волюнтаривному дискурсам.

**Ученик:** *Списывать надо?*

**Учитель:** *Конечно, как же, не списывая, ты будешь основы подчеркивать? Кто забыл, откройте параграф двадцать во-*

*семь и посмотрите, какие бывают сказуемые. Будете читать, называть основы и сразу определять тип. Схему идет рисовать, Алена. Справа...*

*(ученики пишут)*

*... Начинаю проверять. Читаем каждое предложение, называем грамматические основы и тип глагольного сказуемого. Маша, начинай.*

**Маша:** *«Если жизнь тебя обманет, не печалься, не сердись». Сказуемое простое глагольное: обманет, не печалься, не сердись.*

*«Сердце в будущем живет». Сердце – подлежащее, живет – простое глагольное сказуемое; вторая основа – «настоящее уныло», настоящее – подлежащее, уныло – сказуемое.*

**Учитель:** *Какое сказуемое?*

**Маша** (молчит).

**Оля:** *Может быть, составное именное?*

**Учитель:** *Что «может быть»? «Уныло» – часть речи?!*

**Кирилл:** *Прилагательное.*

**Учитель:** *Тогда сказуемое...*

**Кирилл:** *Составное именное.*

**Учитель:** *Правильно. Посмотрите на последнюю строчку и разберитесь в предложении.*

Интенция «убеждение», состоящая в намерении говорящего изменить в сознании слушающего рациональную картину мира, реализуется в аргументирующем дискурсе в форме соответствующего жанра и характеризуется употреблением речевых актов-аргументов, обобщений и актов-призывов (*Надо работать, а не заниматься посторонними вещами. Ты для кого учишься, для меня или для себя?*). В приведенном ниже примере жанр убеждения выступает в органическом единстве с жанрами «аргументирование» и «доказательство».

**Учитель:** *Все вы на перемене посмотрели расписание и увидели, что со второго полугодия шестыми и седьмыми уроками у вас стоят факультативы. Всего четыре факультатива. Их вы будете посещать по выбору. То есть каждый выберет для себя один или два предмета, которые ему интересны, и будет по ним дополнительно заниматься.*

*Ученик: А если мне эти предметы не интересны, можно ничего не выбирать?*

*Учитель: Можно, но не нужно. Факультатив – это не обязательные занятия, но посещать их для вас необходимо. Вы уже девятиклассники, в конце года вас ждут экзамены, к которым надо готовиться. Подготовку к экзаменам вы сможете начать на факультативе, где вам поможет учитель, разберет с вами трудные билеты. Поэтому старайтесь выбирать предметы не только по интересам, выбирайте те, которые вы будете сдавать летом. Вы задержитесь в школе на лишний час, зато дома сможете меньше времени уделять подготовке к экзаменам. Кроме того, на факультативы вы будете ходить не классом, а сформируются группы со всей параллели. Я думаю, вам должно быть интересно побольше пообщаться с ребятами из других классов, может быть, с кем-то поближе познакомиться. Так что думайте, выбирайте, завтра будем составлять списки групп.*

В целом, следует признать, что номенклатура жанров в русском педагогическом дискурсе достаточно «устойчива», так как определяется системой культурных традиций, конвенциональных норм и правил, релевантных для нашей лингвокультуры.

Таким образом, жанровая система, вовлеченная в дидактическую институциональную «вербалику», структурирует ее как деятельность, что предполагает специфическое построение текста / дискурса в виде коммуникативной «цепочки» интенционально обусловленных жанровых интеракций. Такая последовательность обеспечивает глобальную когерентность дискурса и локальную связность отдельных жанров-фрагментов, что осуществляется говорящим в процессе реализации коммуникативно-прагматических стратегий. В итоге, системообразующий жанр как средство формализации и способ вербализованного оформления конвенционального взаимодействия в условиях коммуникативно-прагматической ситуации школьного урока выступает как инструмент решения практических (дидактико-педагогических) задач, выполняет роль коммуникативного центра, обеспечивающего коммуникативную упорядоченность нескольких дискурсивных планов (когнитивного, прагматического, культурного, социально-гуманистического), а также играет в

дискурсе интегративную роль, объединяя и структурируя различные типы текстов с их лексическими, грамматическими, стилистическими и другими особенностями. Таким образом, жанровая система любого институционального дискурса «конструирует» модель речевого поведения участников общения с учетом уровня стереотипизации и правил речевого взаимодействия, объединяющих членов профессионального сообщества.

### **Литература**

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2007. – 25 с.
2. Водак Р. Язык: Дискурс: Политика. – Волгоград: Перемена, 1997. – 137 с.
3. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: монография. – Горловка: ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.
4. Гаврилова Н. В. Лингвокультурный концепт «критика» и его функционирование в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2007. – 23 с.
5. Дементьев В. В. Аспекты проблемы «жанр и язык»: жанры речи и... «язык речи»? // Жанры речи: сборник научных статей. – Саратов: Наука, 2009. – Вып. 6. Жанр и язык. – С. 5–22.
6. Добренькова Е. В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Москва, 2007. – 53 с.
7. Дьякова Е. Ю. К вопросу о жанрах образовательного дискурса // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Вып. 4. – Орел, 2006.
8. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2009. – 46 с.
9. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград, 1999. – С. 3 – 18.
10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.



11. Каратанова О. А. Лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2003.
12. Комина Н. А. Организационный дискурс в учебной ситуации: Семантический и прагматический аспекты: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 2004. – 317 с.
13. Коротеева О. В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999.
14. Макарова Д. В. Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2009. – 45 с.
15. Митягина В. А. Коммуникативные действия в академическом дискурсе: экзамен как жанр // Жанры речи. – Саратов, 2009. – Вып. 6. Жанр и язык. – С. 337–345.
16. Олешков М. Ю. Синергетические основы единства группового сознания // Образование, культура и гуманитарные исследования Восточной Сибири и Севера в начале XXI века. В 2-х т. Т. 1: материалы V международного научного симпозиума 28 – 30 сентября 2005 г. г. Улан-Удэ – оз. Байкал: Байкальские встречи V / ФГОУ ВПО Вост.-Сиб. гос. акад. культуры и искусств; науч. ред. Р. И. Пшеничникова. – Улан-Удэ: ИПК ФГОУ ВПО ВСГАКИ, 2005 – С. 257–260.
17. Олешков М. Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Нижний Тагил, 2007. – 424 с.
18. Певнева И. В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогических дискурсов русской и американской лингвокультур: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2008. – 19 с.
19. Ручкина Е. М. Лингво-аргументативные особенности стратегий вежливости в речевом конфликте (на материале педагогического дискурса): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2009. – 20 с.
20. Седов К. Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной личности. – М.: Лабиринт, 2004. – 317 с.

21. Токарева П. В. Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе (на материале школьных учебников): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Омск, 2005. – 171 с.
22. Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2002. – 197 с.

*Н. Н. Орехова*

## **ПРОПРИАЛЬНАЯ НОМИНАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОГО КОДА**

Процессы проприальной номинации неразрывно связаны с когнитивной деятельностью сознания, осмыслением специфики онимов (проприатов) как имен индивидуализирующих. В силу онтологии имен-проприатов в их парадигме не представлены и только в особых дискурсивных условиях встречаются формы Мн. Ч: «Нам, товарищи, нужны подобнее щедрины и такие го-голи, чтобы нас не трогали». В большинстве современных письменностей проприаты репрезентированы прописными (заглавными) написаниями первой буквы слова, что кодифицировано в орфографических системах Европы (кроме армянской). В европейской письменной традиции, которая насчитывает около трех тысяч лет, прописные написания проприатов почти на тысячелетие «моложе» (ок. I в. н. э.). Основные вехи и этапы формирования прописных написаний и этнокультурная специфичность проприальной номинации являются предметом настоящей статьи.

На сегодняшний день прописная буква является полноправным аллографом соответствующей графемы со специфическими функциями [Зализняк 1979, Орехова 2004, 2006]. Ее история уводит нас на много тысячелетий назад и связана с закономерностями формирования и функционирования письменного кода. Одно из фундаментальных свойств последнего – это диверсификация единиц кода, что связано с новыми начертаниями, конфигурациями знаков, появлением новых символов, взаимодействием знаков с пространством, полем письма и

процессами номинации [Орехова 2009, с. 169–174]. Протозаглавные написания восходят к египетским папирусным свиткам, на которых укрупненными символами (иероглифы красного цвета) обозначались начало и конец текста. Этот прием гораздо позже представлен в латыни: INCIPIT LIBER ... EXPLICIT LIBER ... книга / рукопись начинается ... заканчивается. Таким образом, прототип прописных написаний связан с метатекстовой функцией и приемами членения текстового континуума. Прописное написание (ПН) в функции делимитации частей текста и отдельных фрагментов высказывания осуществлялось по модели укрупненных начертаний графем, принятых в эпиграфике. Позднее маюскулы (инициалы, буквы) приобрели орнаментальность, цвет, рисуночные элементы; подобным образом оформлялись кодексы начиная с IV в. н. э. на латыни, новых языках Европы, греко-византийские и югославянские, позднее славяно-русские памятники. Делимитативная, сигнальная функция прописных написаний отчетливо просматривается, поскольку последние располагаются постпозитивно к особому символу конца отрезка, главки, главы (символ : + или : ~), датам (в том числе буквенной цифири), знаку препинания:

(1) in iordane flumene confrienter peccara sua, Erat iohannes vestiturpilis cameli circa lumbur eius: Et praedicabat dicens. Venit fortior me... в реке Иордане исповедовали грехи свои, был Иоанн одет (= носил) в верблюжий пояс на чреслах своих: и, пророчествуя, говорил: идет за мной тот, кто сильнее меня. Франция. Еванг. от Марка VII в. Пример из: [Добиаш-Рождественская 1987, с. 53].

(2) οὗτε στραφεῖς εἰτεῦ τῷ πετρῷ πλαυε. Ολισω μου σατανα – Он же обратился к Петру и говорит: «Отойди от меня, сатана». (Из толкования Св. Иоанна Златоуста на послание к римлянам. Ок. 1080 г.) [Амфилохий 1876].

(3) почахъ же е писати въ лѣт. с.ф.зд. А оконьчахъ е < > (Остромирово евангелие, 1056-1057) [Хрестоматия 1990].

(4) ω οубииствῆ :+ Аже кто οубиιеть въ разбои (Русская правда. 1282) [Хрестоматия 1990].

(5) и да прѣклоним лица наша на земля. Прѣклонима < > ωт земля еси и въземля поїдем (Румыния. XIV в.) [Bogdan 1978].

(6) Сии дѣнь веселитеся людие. И речи велии господь наш и чюдна дѣла твоја < > (Повесть о Куликовской битве. XV в.) [Черепанова 2003].

Прописные буквы в абсолютном начале, как правило, орнаментированы / иллюминированы, а в последующем развертывании текста отмечены только увеличенным размером и/или конфигурацией, отличной от строчного написания. Таким образом, на ранних этапах наиболее часто реализуются метатекстовая и делимитативная функции ПН, что непосредственно не связано с репрезентацией проприатов.

Первые опыты использования прописных букв для обозначения проприатов относятся приблизительно к I в. н. э. (сохранившиеся граффити в Помпеях, 70-е гг., I в.). Палеографические данные свидетельствуют о семиотической специфике озаглавливания. В плане выражения оно осуществляется по сформировавшейся модели выделения / делимитации частей текста посредством укрупненных начертаний инициальной буквы. Содержательная сторона озаглавливания мотивирована категоризацией номинируемых денотатов на основе оппозиции «единичность (уникальность) множественность». Будучи отрефлексирована сознанием, данная оппозиция манифестируется в единицах письменного кода на иконической основе: аксиологически значимый денотат укрупняется графически. Пишущий осуществлял эгоцентрическую оценку денотата с учетом этнокультурной религиозной, социальной значимости последнего, что мотивируется в том числе, личностным, субъективным модусом. Личностное, «пристрастно-оценочное» начало протезирует лабильности зоны прописных написаний и в наши дни (ср. бум заглавных и псевдозаглавных номинаций в рекламе, сложность унификации написаний общественных институтов, учреждений, официальных лиц и др.).

Рассмотрим еще один позднеантичный фрагмент:

(7) *Successus textor amat Coponiaes ancillam nominem Hiridem* Ткач, наследник, любит служанку Копонии по имени Ирида (фрагмент письма. Италия, V в. [Lowe 1972]). И в данном фрагменте, и в помпейских граффити озаглавливаются проприаты: антропонимы, теонимы, хрононимы. Если теонимы и хрононимы (в римской культуре последние также восходят к тео-

нимам) принадлежат к аксиологически значимым элементам этнической концептосферы, то мотивация озаглавливания номинаций представителей низших сословий (гладиатор Феликс, служанка Ирида и др.) имеет иную основу. Согласно римскому праву, любой человек был индивидуализирован не столько по социальному статусу, а как юридическое лицо, будь то высокопоставленный вельможа, аристократ или слуга (раб). Этнокультурная модель Западной Европы унаследовала основы римского права, что зафиксировано в письменных источниках. Как аксиологически значимые озаглавливались личные и сакральные имена, топонимы (вначале связанные со священным Писанием), спорадически титулатура (см. № 8):

(8) *Ritmus teutonicus de piae memoriae Hludoico rege filio Hluduici Regis* (Германия, IX в.). Песнь тевтонская в память благочестивого Людовика короля, сына короля Людовика [Wolff. 1999].

(9) *Cono ajutoro de nuestro dueno, Christo cono Spiritus Sancti*. С помощью господ нашего Христа (и) Святого Духа (Испания. Глоссы из монастыря Сан-Милан. X в.) [Григорьев 1985].

(10) *Neora wearþ oþer þær nama Siprac*. Там был другой (военачальник) по имени Ситрак (Англо-саксонская хроника. 871 г.) [Freeborn, 1992].

(11) + *Willelm king gret Willelm biscop and alla þa burhwaru binnan Londone frencise and englisce*. Король Вильгельм приветствует епископа Вильгельма и всех жителей Лондона, французов и англичан [Facsimiles... British Museum, 1897, 81].

В общей картине стабильно сохраняются номинации довольно непрестижных социальных типажей: пекаря Фаркона (Ferkonne) и его будущего ученика (Mickelot), женщины небезупречного поведения Мари (Marion) [Шишмарев 1954, Щетинкин 1984]. Позднее бум прописных написаний абстрактных апеллятивов, связанных с французским рыцарским романом и высшими куртуазными, этическими, религиозными ценностями, который начался с рубежа XIV в., проник в английскую, немецкую, итальянскую, испанскую письменность. Эта традиция сошла на нет только в XVIII в., затронув и Россию, напр.: Ныне Герцогство Курляндское, именуется Курляндия, лежит между Лифляндиею и Самогицией, прежде всего была она часть

Лифляндии. И принадлежала Ордену Крыжаков: но понеже в шестнадцатом веку помянутого Ордена Кавалеры истощали, того ради предался Ордена тогдашний Магистр под Польскую сторону <...> [Земноводного круга краткое описание, 1719].

Иная ситуация сложилась в Византии и в юго- и восточнославянском ареале. Этнокультурной доминантой Византии на протяжении всей истории ее государственности был традиционализм, консервативно-охранительные настроения, неприятие инноваций. В письменности вплоть до XVI в. проприаты не обозначались, традиционно практиковались только украшенные (иллюминированные) инициалы как сигналы начала текста. В развитии письменного кода на византийской почве на значительном временном отрезке не был преодолен прототипический этап делимитации частей текста. Сакральные имена имели канонически институализированные подтительные написания –  $\bar{\text{I}}\varsigma$ ,  $\Delta\text{I}\Delta$ ,  $\text{PrK}$  (всего 15 имен – Strycker 1977). Другие теонимы репрезентировались строчными написаниями:  $\alpha\upsilon\tau\omicron\varsigma$ ,  $\kappa\upsilon\rho\iota\omega$ ,  $\alpha\gamma\gamma\epsilon\lambda$ ,  $\iota\epsilon\rho\omicron\delta\omicron\lambda\upsilon$  и др. Графическая репрезентация личных имен не осуществлялась, вероятно, по мотивам отсутствия в общественном сознании концепта «личность» как правового субъекта, юридического лица; кроме того, личность не была защищена и экономически, сословно-корпоративной принадлежностью. Традиционалистская этнокультурная доминанта не была преодолена за почти тысячелетнее существование империи ромеев. Уже после падения Византии книгопечатание, где уже в инкулабулах соблюдалось прописное написание онимов, внесло свежую струю. Так, в послании патриарха Михаила епископу Филофею (XV в.) прописными буквами репрезентированы оба имени  $\text{MIXA}\eta\lambda$ ,  $\text{FI}\lambda\omicron\text{FEOI}$ .

Русско-славянские памятники отмечены точным копированием византийских образцов. Иначе и не могло быть: христианство и письменность славяне приняли из рук Византии. До конца XIV в. прописные написания выполняли только метатекстовую (заглавие, начало текста) или делимитативную функцию (см. примеры 3–6). Начало озаглавливания проприатов в значительной мере обязано второму южнославянскому влиянию (XIV в), обогатившему графику (приемы письма, почерки, пунктуацион-

ные знаки и др.). Приведем фрагмент Лаврентьевской летописи (1377 г.) в котором четко прописана заглавная буква в имени писца, по всей видимости, осознавшего не только значимость всего летописного свода, но и свою роль в его создании:

(12) Л. 172 г. Радуется купецъ прикупъ створивъ. и кормъчии. въ ѡтишье приставъ и странник. въ отъчъство свое пришед. також радуется и книжныи писатель. дошедь конца книга. також и азъ худыи недостоинныи и многогръшныи. рабъ божи Лаврентеи мних. [Лаврентьевская летопись, 1997]. В последующий период (XV–XVII вв.) происходит неуклонный рост заглавных написаний проприатов всех таксономических классов. Количество прописных номинаций сократительных имен увеличилось в конце XVII – начале XVIII вв, когда в соответствии с реформой 1708–1709 гг. были упразднены их подтительные написания. Титулатура, названия властных институтов, формулы обращения к высокопоставленным лицам формировались на протяжении всего XVIII в. в прямой связи с созданием новых органов власти и управления Российской империи и окончательно закрепились в письменно-печатной практике лишь в XIX вв., напр.: Его Величество Император Всероссийский, Светлейший Князь Потемкин-Таврический; Его Превосходительство Губернатор Самарский и т. п.

Наши наблюдения были бы неполными без обращения к удмуртской письменности. По хронологии она относится к «среднеписьменным» системам и, по нашему мнению, восходит к раннему письменному памятнику на кириллической основе – Евангелию от 1847 г. Это канонически выверенное издание точно следует русской орфографической норме того времени, включая номинации проприатов: Улыз-но отын Ирод кулытозь, мед тупалоз верам-эз Инмар-лэн Пророк ымын, кудыз вера: Египтысь эти мон пимэ аслэстым [Первые печатные...: 25]. Примечательно, что рус. «Господь» передается посредством номинации верховного божества Инмара, возглавляющего триаду верховных божеств у удмуртов.

В целом сфера проприальной номинации отмечена ощутимой графической спецификой. Мы проанализировали известный источник «Эскизы преданий и быта инородцев Глазовского уезда» в 5 частях, вышедший в Вятке в 1888–89 гг. Автором-

составителем этого уникального по полноте памятника стал Николай Григорьевич Первухин, инспектор народных училищ Глазовского уезда. Помимо богатого и многогранного этнографического материала не может не вызвать глубокого уважения неподдельный интерес Н. Г. Первухина к верованиям, обрядам, подробностям быта удмуртов – коренного населения Глазовского уезда и сопредельных территорий.

Проприаты в «Эскизах» представлены следующими таксономическими классами: теонимы, этнонимы (номинации удмуртских родов), топонимы (гидронимы).

Многочисленный пантеон божеств удмуртов представлен прописными написаниями триады богов «первого ранга» (1) и божеств более низкой иерархии (2):

1) Имар	верховное божество	(2) Вожо	новогоднее божество; календарный праздник
	Кылдысын повелитель земной тверди		Вумурт повелитель воды
	Квазь/Куазь бог атмосферы, погоды		Нэлэсь-мурт *
	Керемет / Кирмет / Шайтан		Воршуд прапредок рода в ранге божества

Принадлежность к роду и само понятие рода являлось аксиологически значимым для удмуртов, автохтонного этноса бассейна р. Вятки и р. Чепцы. Это было зафиксировано Н. Г. Первухиным в этнонимах – номинациях родов: Пыбья, Чабья, Пурга, Бигра, Цыбья, Чура, Чола и др. (свыше 50 номинаций). Сакральный предмет – символ рода, специально изготовленный берестяной короб – также имеет прописное написание: Воршудный короб. Ритуальный напиток, сопровождавший праздники (Гербер, Вожо) также номинирован прописным написанием – Лемь-нянь (смесь пива, браги и кумышки) [Эскизы: 1888, I, с. 22–61].

Духи низшего ранга, в номинациях которых присутствует корневая морфема -мурт (человек), отмечены вариативным

---

\* О некоторых божествах данные достаточно противоречивы, ср. современные источники [<http://ru.wikipedia.org>].



прописным или строчным написанием; номинация «вумурт» может приобретать категорию числа, становится нарицательным именем:

Луд-мурт – полевик

Корка-мурт – покровитель работ по дому

Гид-мурт – домовый, который живет в конюшнях

Теди-мурт – банник

Обинь-мурт – хозяин овина [Эскизы .... 1888, II, с. 85–100]

Палэсь-мурт – людоед

вумурт – оборотень; леший; водяной

адэми-сиись – людоедка [Эскизы.... 1889, III, с. 5, 6].

Для гидронимов принято прописное написание: Чупчы, Пызэп ю шур мумьез! О Чепца и Пызеп матушки! (Молитва на проводах льда) [Эскизы .... 1888, III, с. 10].

Примечательны молитвы, сопровождавшие обрядовые действия. Часто молитва независимо от конкретного ритуала началась с обращения к воршудам и триаде главных богов: Остэ, Инмарэ, Кылдысинэ, Квазьэ, Воршудэ <...>.

В молитве о новорожденном мальчике, помимо триады главных божеств, упоминаются воршуды отца и матери: Остэ Инмарэ, Кылдысинэ, Квазьэ, Воршудэ Дурга, Чабья! [Эскизы 1888, II, с. 12].

Молитва, приуроченная к конкретному времени, месту и «адресатам», содержала просьбу:

Понимь-пестерын нуымон сет, ву-мурте, Чупчи матушка-э! Подай нам, водяной, Чепца-матушка, чтобы наполнились наши обширные пестери! (Из рыбацкой молитвы. [Эскизы... 1888, III, с. 55]).

В заключение отметим, что процессы проприальной номинации, представленные в графике прописных написаний удмуртских имен, в содержательном плане соотносятся с аксиологически значимыми реалиями и концептами социокультурной и религиозной сферы, а также личностными модусами говорящего / пишущего. *В целом же репрезентация проприатов в исторической динамике отражает не только когнитивные процессы категоризации уникальных денотатов и проявляет этнокультурную специфику. Прописные написания как единицы графики и позднее орфографии проходят долгий путь от монофунк-*

*циональности к полифункциональности, интегрируясь в письменный код, что способствует его диверсификации, повышает прагматический потенциал сообщения.*

### **Литература**

1. Амфилохий, архимандрит. Палеографическое описание греческих рукописей – М.: Синод. Тип. 1876–1879. вып. I–IV.
2. Григорьев В. П. История испанского языка. – М.: Высш. Школа, 1985.
3. Добиаш-Рожественская О. А. История письма в средние века. – М.: Наука, 1987.
4. Зализняк А. А. О понятии графемы // *Balcanica*. Лингвистические исследования. – М.: Наука, 1979.
5. Лаврентьевская летопись. Факсимильное издание. – М.: Книга, 1997.
6. Орехова Н. Н. Ранние славяно-русские памятники в контексте межкультурных контактов (графика и орфография) // *Материалы по русско-славянскому языкознанию*. Вып. 28. – Воронеж, 2004.
7. Орехова Н. Н. Семиотика озаглавливания: от делимитации к проприальной номинации // *Язык в диахронии: коллективная монография*. – Воронеж: Истоки, 2006. – С. 60–72.
8. Орехова Н. Н. Семиотика письменной системы // *Теоретические проблемы современного языкознания / под ред. И. А. Стернина и М. А. Стерниной*. – Воронеж: Истоки, 2009. – С. 67–73.
9. Первухин Н. Эскизы преданий и быта инородцев. Ч. I–V. – Вятка: Губернская типография, 1888–1889.
10. Первые печатные книги на удмуртском языке: Глазовское наречие / сост. Л. М. Ившин. Репр. воспр. текстов изд. 1847 г. – Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2003.
11. Удмурт Элькун. Удмуртская Энциклопедия. – Ижевск: Удмуртия, 2000.
12. Хрестоматия по истории русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / авт.-сост. В. В. Иванов, Т. А. Сумникова, Н. П. Панкратова. – М.: Просвещение, 1990.
13. Черепанова О. А. История русского языка: учеб. пособие для студентов филол. фак. высш. учеб. заведений / О. А. Черепанова.

- нова, В. В. Колесов, Л. В. Копорулина, В. Н. Калиновская. – СПб.: М.: Academia, 2003.
14. Шишмарев В. К. Книга для чтения по истории французского языка. – Л.: Наука, 1954.
  15. Щетинкин В. Е. Практикум по истории французского языка. – М.: Высш. школа, 1984.
  16. Bordan D. Paleografia romano-slava. / D. Bogdan / Bucuresti, 1978.
  17. Facsimiles from early printed books in the British Museum. // Chronicle for 1066 (Peterborough Chronicle) – L.: 1897.
  18. Freeborn D. From Old English to standard English. – L: The McMillan Press, 1992.
  19. Lowe E. A. Paleographical papers 1907-1965. – Oxford: Clarendon Press, 1972.
  20. Strycker E. De notes sur l'abreviation des nomina sacra olans des manuscripts hagiographiques grecs // Studia codicologica. – Berlin, 1977.
  21. Wolff G. Deutsche Sprachgeschichte: ein Studienbuch. – Tübingen / Basel: Francke, 1999.
  22. URL: <http://ru.wikipedia.org>

*С. Л. Мишланова, Т. М. Пермякова*

**ДИСКУРС-АНАЛИЗ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ:  
МОДЕЛИРОВАНИЕ И ТИПОЛОГИЯ**

В современном глобализированном мире происходят коренные изменения во всех областях социально-культурного взаимодействия: усиливается интеграция экономик, расширяются границы культурного пространства, повышается академическая мобильность, создаются условия для развития конкурентоспособной и социально успешной личности. Поскольку неотъемлемой частью гармоничного социально-культурного взаимодействия выступает межкультурная компетенция личности, формирующаяся в межкультурной коммуникации (МК), основной проблемой современных межкультурных исследований становится теоретическое осмысление феномена МК.

МК можно рассматривать как вербально опосредованную деятельность, предполагающую взаимодействие коммуникантов, принадлежащих различным культурам и обладающих разными уровнями профессиональной компетенции. В свете антропоцентрической лингвистики МК предстает как дискурс – вербально опосредованная деятельность «при пересечении дискурсивных границ» (Scollon & Scollon 2002).

Исходя из внутренней структуры дискурса как деятельности, мы можем получить монопарадигмальную модель дискурса МК, представленную в моделях развития личности по фазам преодоления межкультурных барьеров. На основании критерия взаимодействия с Другим выделяемые модели также монопарадигмальны и противоречивы.

Предлагаемая нами модель интегрирующего вида строится на основе деятельностного характера дискурса субъектов в специальной сфере МК. В работе учитывается следующая специфика дискурса МК: а) фазы развития личности (фазы концептуализации, этапы деятельности); б) полипрофессионализм языковой личности в специальных условиях МК; в) иерархичность дискурса специальной сферы (от наивного к научному); г) четырехчастное взаимодействие с Другим по принципам комплементарности и контрадикторности.

Таким образом, дискурсивная теория МК обращается к интегративной модели МКК с учетом профессиональной компетенции, или полипрофессиональной языковой личности (ППЯЛ). При актуализации данной модели выделяются четыре типа дискурса (см. рис. 1):

- а) на практическом наивном уровне – обучающий (I тип);
- б) на практическом профессиональном уровне – туристский/личностный (II тип);
- в) профессиональный неспециальный (III тип);
- г) профессиональный специальный (IV тип).

Предлагаемая модель дискурса постулирует такие свойства дискурса, как интегративность (и фрагментарность), иерархичность (и диффузность), гетерогенность (и гомогенность), комплементарность (и контрадикторность).

## Структура дискурса межкультурной коммуникации

Дискурс	Профессиональная степень МКК		
Профессиональный Практический	Туристский личностный (2)	Профессиональный неспециальный (3)	Профессиональный специальный (4)
Практический Наивный	Обучающий (1)		

Интегративная модель дискурса МК не только повторяет фазы развития личности, структурируется по уровням развития личности, повторяет фазы развития знака в дискурсе, но и соответствует структуре деятельности с мотивационным, ориентировочным, реализующим и контролирующим этапами. При этом обучающий тип дискурса в предлагаемой модели больше ассоциируется с мотивационным этапом, туристский – с ориентационным, профессиональный – с реализующим (производственным), специальный – с контролирующим (см. рис. 2).

Интегративная модель дискурса заключается не в *системно-структурном* способе интеграции (который обычно называют при моделировании), а в *объемном*. Следовательно, интегративную модель дискурса, в том числе дискурса МК, можно представить в виде циклического (с учетом фазовости), а не ступенчатого графика. Дискурс МК и соответствующая ему модель учитывают смену деятельности как условие развития личности.

В настоящем исследовании в качестве единицы анализа (единицы дискурса) принимается коммуникативное событие. Коммуникативное событие представляет собой совокупность коммуникативно значимых, прагматически связанных речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели (Гришаева, Цурикова 2006), в результате которых порождается текст о межкультурном событии.

**«Параллелизм» типологии дискурса МК и  
внутренней структуры деятельности**

	Внутренняя структура деятельности	Модель номинации	Семиотический цикл	Фазы формирования личности	Структура языковой личности	Уровни профессионализации	Типология дискурса МК
	<i>Л. С. Выготский</i> <i>А. А. Леонтьев</i>	<i>Е. А. Селиванова</i>	<i>Л. М. Алексеева</i> <i>С. Л. Мишланова</i>	<i>Психологические и психолингвистические исследования (Ю. Н. Караулов)</i>		<i>D. Holmes (функциональный подход)</i>	
4	Результирующий	Парадигматизация и синтагматизация	Вторичный знак	Интеграция	Прагматический	Интуитивное решение проблем (творчество)	Специальный
3	Реализующий	Селекция	Метатекст в тексте	Индивидуализация	Когнитивный	Нестандартные проблемы	Профессиональный
2	Ориентировочный	Интерьеризация	Метазнак	Адаптация	Вербально-грамматический	Стандартизация решения проблем	Туристский
1	Мотивационный	Апперцепция	Исходный знак			Повторяемость проблем	Обучающий

Нами разработана модель события, включающая набор основных параметров, составляющих событие. Разработка этой модели проводилась в три этапа. На первом этапе – на уровне анализа эпистемической ситуации – описывалась типология коммуникантов как основных субъектов дискурса. При типологизации субъектов межкультурного коммуникативного события учитывались данные исследований Н. Б. Гвишиани (социальная иерархия), И. А. Зимней (сменность ролей субъектов в

совместной деятельности), В. И. Карасика (агентско-клиентские отношения в дискурсе) (см. рис. 3).

Рис. 3

### Примерная типология ролей в МК

<i>типы дискурса</i>	<i>клиент</i>	<i>агент</i>
Специальный (IV)	лицо – организация – общество	лицо – организация – общество
Профессиональный (III)	организация	организация
Туристский (II)	турист	турагент
Обучающий (I)	ученик	учитель

На втором этапе выделялись параметры события, поскольку модель события воспринимается через категории, взаимодействующие друг с другом по ряду признаков. На третьем этапе каждый из типов дискурса проанализирован по параметрам коммуникативного события. Поскольку дискурс – вербально опосредованная деятельность, основные параметры события соотносятся с лингвистическими способами их номинации.

С учетом методов исследования Т. ван Дейка, В. И. Карасика и др. коммуникативное событие, или единица дискурса, анализируется как взаимосвязь категорий и компонентов текста на макроуровне. В результате были получены следующие параметры анализа в иерархии текстуальных отношений: Основное событие, Причины, История, Следствия, Оценка события, Субъект/ы, Место и Время события. Выявлено, что микроуровень анализа коммуникативного события предполагает выход на репрезентируемые в тексте концепты, понимание которых означает наличие у читателей знаний о социальной ситуации. Ключевыми параметрами межкультурного события в дискурсивном анализе выступают Субъект, Место и Время.

Дизайн анализа включает следующие этапы: 1) членение текста на эпизоды, 2) выделение единиц, обозначающих субъекта/-ов действия, место и время действия; 3) фиксация референ-

циальной единицы в грамматической структуре предложения, 4) установление иерархических взаимосвязей единиц в тексте.

Материалом исследования послужили около 30 тыс. единиц дискурса (контекстов и целых текстов), репрезентирующих коммуникацию представителей разных культур / стран. Материал получен методом сплошной выборки из текстов печатных и электронных СМИ.

Приведем данные анализа в типологии дискурса МК. В первом, обучающем, типе дискурса лексика, называющая Субъекта МК, распадается на ядерную – высокочастотную и семантически актуальную (к ней относятся наименования по возрасту, семейному статусу, имя собственное, местоименное обозначение, наименования профессий) и периферийную – низкочастотную (все остальные классы), с относительным показателем ниже 10%.

Относительно местоимений (и примыкающих к ним средств референции) можно заключить, что из ряда всех известных и используемых местоименных форм выделяются местоимения прямой адресации *ты* и *вы*, что характеризует данный тип дискурса МК в большой степени как межличностный.

В группе лексем с семантикой возраста субъекта доминируют слова, означающие детей (*малыш, младенец*), что коррелирует с обобщением данных других лексических групп (например, семейного статуса и пола), в которых также наблюдается устойчивое преобладание номинаций детей. Такая семантическая доминанта закономерна в связи с тем, что обучение является базисным в развитии личности и наряду с семьей становится первым социальным институтом, в котором происходит становление межкультурной компетенции.

Закономерно, что следующим по значимости в ядре номинаций субъекта МК становится класс лексем, обозначающих семейный статус субъекта. Интенсивнее всего проявляют себя номинации, обозначающие лиц женского пола (*мама, бабушка, дочь*): они составляют около 80% от общего числа лексем данной группы. Этот разряд лексем демонстрирует тесную взаимосвязь с другими выделенными категориями в структуре субъекта. Так, семейный статус женщины связан с возрастом (*молодая мамаша*), с отношением к субъекту (*красавица жена*), а семейный



статус мужчины связан с профессиональной деятельностью (*папаша-бизнесмен*).

Имя собственное часто характеризует тип межличностного общения; номинации конкретных лиц составляют половину лексем данной группы. Тем не менее специфика дискурса МК в этом случае представлена подавляющим количеством иностранных имен собственных (*Джейн, Джон*), особенно имен известных людей (свыше 60% от числа слов данной категории). Этот факт можно объяснить тем, что высокий потенциал национально-культурной маркированности имени собственного, а в нашем случае – русского имени собственного, усваивается для «внутреннего» пользования, в пределах исключительно русской языковой картины мира. В то же время в ходе межкультурного общения актуализируются частотные связи имени собственного Иного. Сферы обращения имен собственных – политика, история, популярная культура, литература. При этом имена собственные характеризуют чаще всего не собственно концептосферу (например, *Шекспир* – английская литература), а национальную / инокультурную принадлежность коммуниканта и бытовую сферу (например, то, что мог изречь известный философ в отношении питания, сна, учебы, семейной жизни).

Класс номинаций жители стран/ы занимает по частоте далеко не первое место, хотя национальная принадлежность коммуникантов – первый признак межкультурной ситуации общения. В данном случае такой результат объясняется методикой подсчета – в этой категории за единицу анализа принимались наименования национальной принадлежности (*англичане, русские, французы*), а сочетания «национальность + социальная роль» подсчитывались в категориях ролей.

Класс жители страны характеризует ментальный образ «иностранца» в восприятии русскоязычных коммуникантов (см. работу С. Г. Тер-Минасовой). «Иностранец» предстает в первую очередь как *англичанин, американец*, представитель англосаксонской европейской культуры и во вторую очередь – как гражданин, принадлежащий культуре страны ближайшего зарубежья (*армянин, азербайджанец*). Показателен и тот факт, что представители славянских, родственных культур иностранцами не считаются (на бытовом уровне). Такое заключение коррели-

рует с выводами семантических и лингвокультурологических исследований (Шмелев 2004, Садохин 2002).

В первом, обучающем, типе дискурса (на наивном, обыденном уровне) преобладают имена собственные (*Джейн, Николай, писатель Достоевский и драматург Чехов*). Другие наименования даются по ролям лиц: *девица, девушка, милая англичанка, тетка весом в центнера полтора, мои друзья, дети, муж*. В этом типе дискурса представлены роли, характеризующие внешность, характер поведения в обществе, и роли, приобретаемые в первичной социализации – родственные и дружественные связи, возрастной и половой статус участников коммуникации, также частотны эмоционально окрашенные номинации субъектов.

Во втором, туристском (межличностном), типе частотна персонификация городов: Сеул не кишит памятниками истории, как Париж, Рим или Москва; Тунисский курорт встретит Вас. Наименования ролей следующие: таксист, водители, истеричные героини корейских сериалов, бесстрашная продавщица, кореянка в национальном платье, зарубежные ученые, отпускники, сотрудники турагентств, пассажиры, пожилые смотрительницы пражских музеев. Наиболее объемный пласт лексики принадлежит индустрии сервиса, всему, что связано с путешествием туриста (транспорт, гостиница, агентства, музеи). Характер номинаций в значительной степени ориентирован на место (сотрудники пражского метро).

В третьем, профессиональном неспециальном, типе доминирует множественное число номинаций субъекта: *прохожие, папарацци, владельцы мелких магазинов, шумные посетители, пациенты, персонал*. Чрезвычайно часто в качестве субъекта выступают организации, учреждения, фирмы, страны: *авиакомпания защищается от террористов, Великобритания стала лидером*.

Несмотря на то, что способы номинации не говорят о межкультурной специфике, «межкультурность» проявляется: 1) в «переходе» от личностно-ориентированной к социально-ориентированной номинации лица (*человек* преобразуется в *гражданина*), 2) в усложненности внутри дискурса, когда одному и тому же виду коллективного субъекта соответствуют противоречивые

номинации: *госорганы = персонал, худший чиновник = полусекретные государственные системы наблюдения, рядовые граждане = африканская община, учитель / учителя = педагог, кадры, начальник, русские, европейцы, конкурент, безответственный, льготник, помогающий, человек, неудачник, способный*. Номинации пола в данном типе дискурса в основном обозначают мужчин.

В четвертом, специальном, типе (межгосударственная, переводческая практики) характерной особенностью является использование наименований личности в ее социальном, формальном статусе. Лица ведут переговоры от имени стран, коллективных субъектов: *председатель правительства Михаил Фрадков, президент* (имя становится известным из ситуации), *геополитический противник, футболисты Японии, ключевой докладчик, профессионалы, «звезды» (синхронного перевода)*. Ключевые концепты – *государство, правительство, власть*. Сохраняются метонимические переносы, более того, они становятся устойчивыми, стереотипными для данной сферы: *рассуждения Вашингтона, без участия Америки в выполнении международных обязательств по сохранению окружающей среды*.

Качественный сопоставительный анализ типов дискурса МК свидетельствует, что наибольшая динамика в структуре параметра Субъект МК проявляется в классах номинаций возраст, семья, страна.

Представим анализ номинаций параметра Место на примере второго, туристского, типа дискурса. Характерной особенностью наименований стран, географических объектов во втором типе дискурса по сравнению с первым является использование названий городов (*Афины, Москва, Париж*), столиц государств, наименований курортных городов, основных пунктов распространенных туристических маршрутов, экзотических для русскоязычного читателя мест.

Относительно состава лексем, обозначающих конкретное место, можно заключить, что, в отличие от первого типа, концентрирующегося на бытовой сфере (*кухня, диван*), во втором типе лексем подчеркивают архитектурность пространства, называют строения внутри городов (*музеи, дворцы, дороги, мосты*).

Во втором типе дискурса класс природа – ядерный, природное пространство чаще всего представлено здесь лексемами *море* и *горы*, называющими привлекательные для путешественников объекты. Лексемы абстрактного места также стереотипны для субъекта данного типа дискурса (*рай, в туризме*).

Во втором типе дискурса периферийные классы лексем характеризуют место пребывания туриста. Вполне объяснимо, что среди референций места почти 50% всех единиц составляет слово *здесь*. Единица *туда* сопрягается со спецификой состава класса единиц, обозначающих направление. Главным принципом концептуализации в этом классе можно признать географический, так как и расстояние, и направление даются не с точки зрения субъекта коммуникации, а по канонам картографирования (*в 30 км от, на юге от*).

В составе класса транспорт используются наименования всех видов наземного транспорта, в особенности транспорта городского (*поезд, трамвай, троллейбус*), и лишь единично упоминается *самолет*, что опять-таки может быть объяснено вниманием к месту непосредственного пребывания туриста.

В качестве наименований учреждений преимущественно используются те, которые обеспечивают пребывание туриста (*автобусная сеть, турагентство, консульство*).

В данном типе дискурса сохраняется использование лексем технически опосредованной коммуникации (*Сеть, Интернет, ноутбук, по телефону*), но их частотность заметно падает по сравнению с первым типом, что может быть объяснено отсутствием необходимости в таком виде коммуникации.

Суммируя содержание структуры параметра Место в туристском дискурсе, можно сказать, что ключевыми концептами туристской локализации являются город, море и горы, а также географическое расположение места пребывания.

Номинации параметра Время рассмотрим на примере третьего, профессионального, типа дискурса. Состав ядра этого параметра в профессиональном неспециальном типа дискурса многообразен. Помимо протяженности времени (*за последние несколько лет*) и референцией времени (*в годы революций*), присутствуют год (*в 1999 году*), дата (*20 августа 2000 года*), периодичность (*каждый год*). Средства выражения временной

протяженности образуют формальное поле сравнения результатов (*за последнее время было произведено*). При этом самым специфичным для ядра оказывается класс дата как наиболее точно указывающий время события (время сделки, переговоров, соглашения); вне узкого контекста обстоятельства даты непонятны читателю.

В составе периферийных номинаций времени в этом типе дискурса – классы настоящего (*в данный момент*), прошлого (*в прошлом году*), месяца и сезона как календарных единиц. Особенность их употребления заключается в том, что они клишированным способом означают конец сезона, финансового квартала (*в аналогичный период прошлого года*). Итак, основное представление о времени в данном виде дискурса – это представление о времени точном, календарном, ориентированном на текущий год или ближайшее будущее.

В дополнение количественные результаты, полученные в ходе сравнительного анализа типов дискурса МК по параметру Субъект, свидетельствуют о значительной динамике классов возраст, семья, страна по мере усложнения типа дискурса. В частности, количественные показатели межличностных классов возраст, семья снижаются, а количественные показатели класса страна повышаются. Анализ структуры параметра Субъект МК свидетельствует о МКК личности как последовательно усложняющейся по мере роста сложности взаимодействия.

По результатам количественного анализа между типами дискурса МК по параметру Место наибольшая динамика в структуре данного параметра наблюдается в соотношении классов абстрактное место и конкретное место, природа, тело человека, технология, учреждения. Параметр Место выступает как последовательно усложняющийся параметр в МК с относительным повышением абстрактного восприятия места (по мере роста уровня сложности деятельности) за счет классов учреждение, страна и с последовательным понижением субъективности восприятия места (природа, конкретное место, референция места).

В отношении структуры параметра Время МК в межтиповом сравнении полученные данные позволяют заключить, что классы прошлое и настоящее / будущее, результат, дата, год вступают в

противоречие по шкале «прошлое–будущее» и по объективному календарно-хронологическому делению времени. Тип дискурса на наивном уровне ориентирован на прошлое и субъективность временного восприятия, профессиональный уровень дискурса – на объективное хронологическое деление времени, а специальный тип дискурса ориентирован на будущее и результат во времени.

Результаты статистического анализа достоверно обнаруживают высокую корреляцию типов дискурса МК в предлагаемой модели. Статистически была проверена еще одна гипотеза относительно полученного корпуса единиц: какой конкретный фактор коррелятивно достоверен при постепенном возрастании степени сложности межкультурной деятельности? [Примечание: при нулевой гипотезе, исчислении гамма-коэффициента связи между переменными и коэффициенте верифицируемости ошибки альфа 0,05; SPSS]. В результате анализа были получены следующие континуальные корреляции.

В параметре Субъект по классу возраст обнаружена сильная отрицательная континуальная корреляция ( $r = -0,79$ ), свидетельствующая о том, что указание на возраст субъекта МК имеет большое значение в дискурсе первого типа и становится менее релевантным по мере усложнения дискурса. По классу страна корреляция составила 0,73, что говорит о прямой высокой зависимости, иными словами, по мере усложнения дискурса в качестве субъекта МК все чаще выступает страна, отдельное государство, административный субъект. Напомним, что ключевыми номинациями являются наименования стран, городов, регионов, частей света, континентов (*Париж, Азия, ФРГ*). По классу пол обнаружена сильная отрицательная континуальная корреляция ( $r = -0,78$ ), свидетельствующая о том, что указание на пол субъекта МК имеет большое значение в дискурсе первого типа и становится менее релевантным по мере усложнения дискурса.

В параметре Место по классу технология выявлена сильная отрицательная континуальная корреляция ( $r = -0,80$ ), свидетельствующая о том, что технические средства общения (*Интернет, электронная почта, скайп*) для представителей разных культур имеют меньшее значение по мере усложнения дискурса. В то же

время по классу мероприятие обнаружена сильная положительная континуальная корреляция ( $r = 0,85$ ), что свидетельствует о возрастающей значимости формата мероприятия по мере усложнения дискурса (*саммит, форум, симпозиум*).

В параметре Время по классу результат континуальная корреляция составила 0,89. Значит, указание на результат действия во времени несущественно в дискурсе первого типа и становится важным по мере усложнения дискурса.

Предложенная схема дискурсивного анализа при более подробном рассмотрении помогла бы обнаружить более сложные закономерности в зависимостях от типов ситуаций, типологий субъектов, историзма межкультурной коммуникации, метафорической картины события МК, что способствовало бы дальнейшей систематизации аспектов анализа дискурса МК. Результаты предложенного нами анализа типологии дискурса МК также приобретают большую значимость в решении задач современного образования.

### Литература

1. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. – Пермь, 2002.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
3. Гвишиани Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии). – М., 1986.
4. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студентов лингв. фак. высш. учеб. заведений. 3-е изд. – М.: Академия, 2006.
5. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. – М., 2002.
6. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003.
7. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1988.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999.
9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.

10. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М.: ИРЯ РАН, 1999.
11. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. в виде науч. доклада ... д-ра филол. наук. – М., 2003.
12. Клюканов И. Э. Динамика межкультурного общения: к построению нового концептуального аппарата: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Саратов, 1999.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
14. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология. – Киев, 2000.
15. Scollon R., Scollon S. W. Intercultural Communication: A Discourse Approach, 2nd ed. / R. Scollon, S. W. Scollon. – Blackwell Publishers, 2001.
16. Suvantola J. Tourist's experience of place. – Ashgate, 2002.

*О. Б. Пономарева*

## МНОГОЗНАЧНОСТЬ VS. НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ КАК КОГНИТИВНЫЙ ПАРАДОКС

(на материале таблоидной прессы  
России и Великобритании)

Многозначность рассматривается как сущностное свойство языка, служащее для выполнения его основных функций: когнитивной, коммуникативной и поэтической. Тем не менее, необходимо развести понятия **многозначности, полисемии и семантической деривации**. Термин *полисемия* иногда рассматривается как синоним термина *многозначность* [ЛЭС 1990; Апресян 1974, 1995], как маргинальный член синонимического ряда, ядерным членом которого является многозначность и противоположное направление отсылки в словаре [Баранов, Добровольский, 1997]. Под *полисемией* обычно понимают **лексическую многозначность**, в то время как термин *многозначность* не содержит этого ограничения. Полисемия рассматривается в рамках парадигмы, т. е. наличия в слове нескольких значений, в то время как многозначность может быть и синтагматической, охватывая выраже-



ние и целое высказывание, сближаясь с понятием неоднозначности. **Неоднозначность языкового выражения или речевого произведения основывается на наличии у них нескольких различных смыслов** [Анна А. Зализняк, 2004: 22]. **Языковая неоднозначность** – это способность слова, выражения или конструкции иметь различные смыслы, т. е. это свойство языковых единиц, а **речевая неоднозначность** – это реализация данного свойства в конкретном высказывании.

Способы представления многозначности различны:

1. Многозначность как иерархически упорядоченный или многоуровневый набор частных значений (толковые словари, Ю. Д. Апресян).

2. Многозначность как множество частных значений с заданным отношением производности, связывающих их с исходным значением по схеме Е. Куриловича, или семантическая деривация (Е. В. Падучева, «семантические мосты» И. А. Мельчука и др.).

3. Многозначность как отношение инварианта (общего значения) и выводимых из него вариантов (частных значений), реализующихся в разных контекстах по схеме Р. Якобсона.

4. Многозначность слова как набор семантических компонентов или компонентов толкования в виде утверждений на семантическом метаязыке (А. Вежбицкая).

5. Многозначность слова как **образ-схема или схематический образ (картинка)**, представляющая структуру многозначности с профилированием разных частей схемы в качестве центральных (М. Джонсон, Дж. Лакофф, Р. Лангакер и др.).

6. Многозначность как **абстрактная схема** с набором формальных операций ее логического преобразования (Д. Пайар).

В свете когнитивной лингвистики слово – часть понятийной системы человека, обусловлено опытом его взаимодействия со средой и способностью к мышлению, с помощью слов концептуализация мира человеком находит свое языковое воплощение.

Именно слово и его значение – центральное поле, в котором можно выделить центр и периферию, более яркие или слабые признаки. Многозначное слово характеризуется размытыми границами как вовне (например, когда мы имеем дело с омонимами), так и внутри (между значениями одного того же слова).

**Когнитивная лингвистика рассматривает внутреннюю структуру многозначного слова как сетевую модель, элементы которой связаны между собой отношениями разной степени близости и природы [Ченки 1996; Рахилина, 2000]. В рамках этого подхода вводится понятие лексического прототипа [Архипов, 1998: 15] для определения содержательного ядра или инварианта многозначного слова. Лексический прототип включает первое номинативно-непроизводное значение и инвариантную часть, т. е. компоненты абстрактного характера. Лексический прототип обеспечивает смысловое единство многозначного слова и не дает ему распасться на омонимы. В процессе семантической деривации мотивационные связи с номинативно-непроизводным значением могут ослабляться, и лексический прототип служит ядром, цементирующим структуру многозначного слова [Песина, 2006: 53].**

Анна А. Зализняк считает, что семантическое единство многозначного слова может обеспечиваться **концептуальной схемой**, которая может быть инвариантом, общим значением, прототипическим сценарием, своего рода, определенной формулой для представления всех значений многозначного слова как единого целого [Анна А. Зализняк, 2004: 35]. На наш взгляд, **концептуальная схема или когнитивно – ассоциативная схема (КАС)** является наиболее оптимальным средством для описания процессов семантической деривации и семантических сдвигов, лежащих в основе механизма семантической деривации. Когнитивно-ассоциативная схема демонстрирует итог **концептуальной интеграции** различных ментальных пространств, образующих кореферентную сетевую структуру, сплав когнитивных и ассоциативных составляющих нового деривата.

**Семантическая деривация рассматривается как многоаспектное явление языковой системы, связанное с когнитивными процессами человеческого мышления на парадигматическом уровне, как процесс и результат вторичной номинации, охватывающей всю лексическую систему языка и отражающей динамику его постоянного развития и изменения.**

Рассматривая явления **многозначности, неоднозначности, семантической деривации в газетном дискурсе**, подчеркнем,

что дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знание о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для написания текста [Караулов, 1987]. Именно в том или ином дискурсе можно наблюдать явление синтагматической деривации (А.-Ж. Греймас), неоднозначности, основанной на концептуальной интеграции, создающей определенные комплексы или когнитивно-ассоциативные схемы (КАС), в которых реализуются и пересекаются структуры знания, соотносящиеся с различными значениями полисемного слова, омонимами, паронимами, метонимическими и метафорическими переносами, создающими т. н. когнитивные парадоксы [Декатова, 2008].

Термин «когнитивный парадокс» [Алефиренко 2006:166, Декатова 2008:65] используется в отношении противоречий, формирующихся вследствие нарушения привычных ассоциативных связей между когнитивными структурами в ходе косвенно-производной номинации, или ассоциативное объединение когнитивных структур, которое не соответствует обычным представлениям и существующему опыту, т. е. парадоксальным.

При этом указываются следующие причины возникновения когнитивных парадоксов: нестандартная ассоциативная связь, комплексное мышление, также опирающееся не на логическое, а на ассоциативное мышление.

Когнитивные парадоксы лежат в основе газетных заголовков «желтой прессы», цель которых привлечь внимание читателя с помощью неожиданных парадоксальных (не соответствующих логике мышления) комплексов косвенно-производной номинации, или когнитивно-ассоциативных схем семантической деривации, используемых в заголовках.

Рассмотрим ряд заголовков таблоидной (желтой) прессы Великобритании и России.

В основе структуры газетных заголовков лежит принцип экономии и компрессии информации с опущением артиклей, предлогов и преобладанием эллиптических конструкций, что влечет за собой межкатегориальную и внутрикатегориальную транспозицию. Например: *“Police discovered safe under a*

*blanket*” (*the Sun*, 1996) или “*Lung cancer in women mushrooms*” (*Today*, 1998). В первом заголовке наблюдается транспозиция  $N > A$ , во втором заголовке  $N > V$ , что вызывает неоднозначность и неперебиваемую игру слов, так как одновременно происходит актуализация омонимов *safe* «сейф» и «безопасный», «грибы» и «процветать». Неоднозначность достигается также с помощью атрибутивной цепочки, характерной для конструкций аналитического типа “*women mushrooms*”. Парадоксальность анализируемых заголовков связана с явлением **концептуальной интеграции**, то есть совмещением в сознании читателя несовместимых, взаимоисключающих признаков. В российской прессе: «**ПОГРЕБЕНИЕ урожая**» (АИФ № 48, 2008), сочетание несочетаемых слов «погреб» и «погребение», связанных ассоциативно с сохранением или с гибелью урожая.

Ряд заголовков трактуется неоднозначно вследствие редукции связующих членов предложения, что вызывает эффект «**шорткартизации**» (Декатова, 2008), когда нарушается ассоциативная цепочка, ведущая от сферы источника к сфере цели (Lakoff G., 1990), и заголовок можно интерпретировать, соотнося члены предложения с субъектной или объектной группой. Например: “*Police shoot man with knife*” (*The Sun*, 1996), или “*Angry bull injures farmer with a gun*” (*Daily Mail*, 1996). Парадоксальность в первом заголовке вызвана нарушением узальной коллокации “*shoot smb with knife*», а во втором – “*a bull injures smb with a gun*”. Сравним с заголовком в российской оппозиционной газете «Завтра», № 47, 2008: «Кому на Руси жить?», где редукция известного заголовка поэмы Некрасова вызывает ассоциативную цепочку с реализацией структур знания, иронически совмещающих события, описанные в поэме с современными событиями в России. Примером нарушения узальной коллокации может быть ироничный заголовок «**Добро пожаловаться**» (Тюменский курьер, № 43, 2009) для статьи, связанной с получением субсидий.

Неоднозначность может быть вызвана **двойной актуализацией** полисемного слова, что влечет за собой ряд ассоциаций экстралингвистического характера. Так, в заголовке “*Michael Jackson appeals to Pope*” полисемное слово “*appeal*” используется в значении «**обращаться к кому-либо**», но одновременно

«высвечивается» и другое значение «*нравиться кому-либо*», связанное с особенностями сексуальной ориентации знаменитого певца. Сравним с заголовком из российской желтой газеты «Жизнь» № 42, 2008: «**Долина кинула «Две звезды**», где обыгрывается многозначность глагола «кинуть», а также неоднозначное название известного телешоу.

Парадоксальность может лежать в основе **клипированного характера** некоторых номинативных заголовков: “*Lost: Black cat, male. Reward (one black eye) (The Sun, 1998)*. Фиксированный порядок слов, характерный для английского синтаксиса, в этом заголовке нарушен, и фраза в скобках звучит двусмысленно, так как сопряжена с наградой, а не с описанием внешности потерянного кота.

В российской прессе парадоксальность заголовков чаще всего вызвана **нарушением структуры устойчивых словосочетаний за счет замены одного из компонентов**: «**Мартовский код**» (об инвестициях в марте и влиянии кризиса на них) или «**Укрощение Центрального**» (о замене руководства Центрального рынка в Тюмени) (Тюменский курьер № 43, 2009).

Все вышеперечисленные примеры парадоксальности таблоидных газетных заголовков демонстрируют стремление репортеров обратить внимание на наиболее яркие события или происшествия, что требует большого профессионализма, знания языка и умения им пользоваться для привлечения читателя. Коммуникативная и когнитивная функции неоднозначности, многозначности, семантической деривации, профилирования и двойной актуализации используются в языке таблоидной прессы в целом и языке заголовков в частности в рекламных целях, превращая заголовки в своего рода **когнитивные парадоксы**, которые могут быть понятны только читателю, знакомому с реалиями политической и социальной атмосферы Великобритании или России.

### Литература

1. АИФ. – № 48, 2008.
2. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 367 с.

3. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: 2-е изд., испр. и доп. Избранные труды. – Т. 1. – М.: Наука, 1995. – 472 с.
4. Архипов И. К. Проблемы языка и речи в свете прототипической семантики // Проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. статей. – СПб: Studia Linguistica 6, 1998. – С. 15–19.
5. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Постулаты когнитивной семантики // Известия АН, СЛЯ. Т. 56. – 1997. – № 1. – С. 11–21.
6. Декатова К. И. Когнитивные парадоксы и причины их возникновения в процессе формирования когнитивной базы значения знаков косвенно-производной номинации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2008. – С. 64–71.
7. Завтра. – № 47, 2008.
8. Зализняк Анна А. Феномен многозначности и способы его описания // Вопросы языкознания. – 2004. – № 2. – С. 20–43.
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
10. ЛЭС – Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
11. Песина С. А. От инварианта многозначного слова к лексическому прототипу // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2. – С. 53–61.
12. Рахилина Е. В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 2000. – Т. 59. – № 3. – С. 3–15.
13. Тюменский курьер. – № 43, 2009.
14. Ченки А. Современные когнитивные подходы к семантике: сходства и различия в теориях и целях // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 68–78.
15. Daily Mail, 1996, July, 24.
16. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things. Chicago, 1990. – 178 p.
17. The Sun, 1996, July, 26.
18. Today, 1998, June, 12.

*Н. И. Пушкина*

## АНГЛИЙСКОЕ ING-ФОРМНОЕ ПИСЬМО

*Письмо скрывает язык от взоров:  
оно его не одевает, а рядит...*

Ф. де Соссюр

Современная лингвистика как междисциплинарная интегративная наука, развивающаяся в рамках новой парадигмы с ее вниманием к личности, к тому как личность реализует себя в языковых структурах, в дискурсе, к творческим возможностям личности в использовании языковых средств, к проблеме языка и мышления в рамках новой науки – когнитивной лингвистики обращает свое внимание на ресурсные возможности языка, не реализованные в узусе и норме, проявляющиеся в том числе в намеренных отклонениях от нормы (языкового стереотипа, стандарта), что обусловлено специальной прагматической установкой речевого акта и индивидуальными возможностями говорящих в реализации потенциала языковых единиц [Гридина Т. А., 3]. Суть данной проблемы сформулирована еще В. фон Гумбольдтом, писавшим, что «...язык... допускает свободное использование только в рамках своего характера...», но в то же время «... в нем не следует бояться ни изощренности, ни избытка фантазии, которые кто-то считает нежелательными» [Гумбольдт В., 372, 349].

Ярким примером, выявляющим потенциальные возможности языка, которые проявляются как скрытые возможности текста, как скрытые текстообразующие факторы, актуализирующие категории языка, расширяющие ресурсные возможности текста (его грамматики, в частности) и обнаруживающие тенденцию к выходу за пределы границ установленных категорий лингвистики текста, является употребление неличных форм глагола. Так, в последнее время обнаруживается взрыв интереса к инфинитиву и инфинитивному письму, зародившемуся еще в 19 веке, и очень интересно проявившему себя в поэзии. При этом под инфинитивным письмом предлагается понимать тексты, содержащие достаточно автономные инфинитивы – абсолютные инфинитивы,

образующие самостоятельные предложения, однородные инфинитивные серии, зависящие от одного управляющего слова, многочисленные пограничные случаи, «двуэтажные» инфинитивы и т. д. [А. К. Жолковский]. По аналогии с инфинитивным письмом уместно выделить Ing-формное английское письмо. Английская Ing-форма объединяет причастие I на -ing, герундий, а также отглагольное существительное на -ing. Употребление Ing-формы связано, в частности, с ее участием в реализации таких категорий текста как континуум и когезия, означающими непрерывное образование чего-то, то есть нерасчлененный поток движения во времени и в пространстве [И. Р. Гальперин].

Традиционно Ing-форма активно используется в произведениях поэтического жанра – рифмовках, колыбельных, в незамысловатых детских стишках, в песенных текстах и т. д., создавая эффект напевности, ритма, мягкости, нежности, экономии языковых средств, усиления модального значения (в случае повтора формы) и т. п.:

Spades for digging; pens for writing;  
Ears for hearing; teeth for biting;  
Eyes for seeing; legs for walking;  
Tongues for tasting and for talking

Old rhyme

### **Mr. Rabbit's Tail**

It's too small for wagging  
When you are feeling gay.  
It's too short keeping  
Biting insects away.  
It's too short for curling  
Around you at night,  
Too small for helping  
To keep you upright

Laura Arlon



## I Like Having A Walk

On Sunday afternoons in the middle of July  
I like having a rest just looking at the sky.  
I like listening to the birds singing in the trees  
– In July...  
I like having a walk when the sun shines.  
And walking in the rain  
I love thinking of you and all the things you do  
– On Sunday afternoons.  
On rainy April Sundays I like staying  
at home.  
I like watching a film or listening to some music  
– In April...

Song

Весьма любопытны в отношении Ing-формного письма произведения писателей, связываемых с направлением модернизма, в особенности, произведения Д. Джойса, Э. Хэмингуэя, Г. Стайн. Критиками всегда отмечалось, что модернистское формотворчество наряду с несомненными крайностями и издержками таит в себе и позитивный элемент – напряженные поиски новых путей изображения мира и человека и тем самым обогащает реалистическую литературу и искусство 20 века [Словарь, 222–225].

Так, Г. Стайн экспериментировала с разными явлениями грамматики – артиклем, местоимениями, экзистенциальными, копулятивными конструкциями, повторами различных частей речи, словосочетаний, отрицанием, пунктуационными средствами, но Ing-форма (Ing-формное письмо) выделяется в наибольшей степени, в частности в таких произведениях, как «Становление американцев» (“The Making of Americans”), «Три жизни» (“Three Lives”) и др. Вот как об этом говорила в своей лекции сама Г. Стайн:

*«Когда я писала Становление американцев я пыталась разрушить эту коренную связь (имеется ввиду связь между предложениями и абзацами) строя невероятно длинные предложения которые были бы такими же длинными как*

наидлиннейший абзац и тем самым понять существует ли по-настоящему такое коренное различие между абзацами и предложениями, если в этом деле идти достаточно далеко сочиняя предложения достаточно длинные чтобы быть такими же длинными как абзац и тем самым создавая в них равновесие абзаца но не равновесие предложения, потому что равновесие абзаца но не равновесие предложения, потому что равновесие абзаца конечно не такое же равновесие как равновесие предложения» [Стайн Г. *Ad Marginem*, 279].

*In loving repeating being then to completed understanding there must always be a **feeling** for all **changing**, a **feeling** for **living being** that is always in **repeating**. This is now again a **beginning** of a description of my **feeling**.*

*Always then I am **thinking** and **feeling** the **repeating** in each one as I know them. Always then slowly each one comes to be a whole one to me. As I was **saying loving repeating** in every one, **hearing** always all **repeating**, coming to completed **understanding** of each one is to me a natural way of **being**.*

*There are many that I know and always more and more I know it. They are all of them **repeating** and I hear it. They are all of them **living** I know it. More and more I understand it, always more and more it has completed history in it.*

*Every one has their own **being** in them. Every one is of a kind of men and women. Always more and more I know the whole history of each one. This is now a little description of such **knowing** me. This is now a little description of **beginning of hearing repeating** all around me.*

*As I was **saying learning, thinking, living** in the **beginning** of **being** men and women often has in it very little of real **being**. Real **being**, the bottom nature, often does not then in the **beginning** do very loud **repeating**. **Learning, thinking, taking living**, often then is not of the real bottom **being**. Some are this way all their **living**. Some slowly come to be **repeating** louder and more clearly the bottom **being** that makes them (*The Making of Americans*).*

Весь текст Г. Стайн построен на повторах, и при этом идея повторения воплощается в слове “**repeating**”, содержащем в себе лексическое значение повторения и несущем в себе идею всего текста и того, что каждый человек повторяет в себе других

людей. Так, в воплощении замысла автора гармонично сливаются лексические и грамматические средства, форма симметрична содержанию. Следуя принципам модернизма, Г. Стайн отказывается от эпического принципа хроникальности и открывает новый мир, в котором настоящее самым естественным образом включает в себя прошлое (и зародыш будущего), опираясь на то, что сознание непрерывно, сознание течет. Г. Стайн считает необходимым описывать все события одновременно, давать представление о всей картине сразу, чтобы произведение было подобно «огромной фреске, выполненной на одной стене».

Стайновские тексты порой находятся за пределами реальной речевой практики, их чтение вызывает определенные трудности. Отмечается, что при прохождении пути чтения текстов Г. Стайн «мы сталкиваемся с деформациями языка, с его собственной жестикуляцией и мимикой. Это язык, отпущенный на свободу» [Петровская Е., 131]. Но именно потому, что чтение трудно, грамматические формы (Ing-форма в том числе) опознаются и выявляются не только через их «насильственное искажение» [Петровская Е.], но и через их потенциальные возможности, что свидетельствует о неисчерпаемости в данном случае неличных форм, объединяемых в Ing-форму, обусловленной их двойственной природой.

Ing-формное письмо Г. Стайн (прежде всего в «Становлении американцев») связывают и с функциональной афазией и афазическим взрывом Ing-формы.

Как известно афазия представляет собой нарушение речи, вызываемое травмами левого и правого полушарий головного мозга. При поражении левого полушария речь теряет грамматическую правильность и плавность. При травмах, поражающих правое полушарие, грамматическая правильность высказывания может сохраняться, но речь становится бессмысленной [см., напр., Лурия А. Р., Видинеев Н. В.].

В текстах Г. Стайн, соотносимых с нарушениями речи, наблюдаются особенности, отмечаемые у афазиков в условиях угнетения правого полушария: изменения грамматической организации высказываний и увеличение их объема; перестройка лексики высказываний, уменьшение количества знаменательных слов, удельного веса именных лексико-грамматических классов

(существительных и прилагательных), увеличение количества глаголов и заместительных слов (местоимений), постоянный возврат к исходному положению, к начальной или ключевой фразе. Тем самым повествование замедляется, нарушается реальная последовательность событий, линейность изложения, переплетаются временные планы повествования, наблюдается заданная направленность к неизменному пребыванию в настоящем. Функционально Ing-форма представлена в составе аналитической формы длительного времени: настоящего длительного (Present Continuous), прошедшего длительного (Past Continuous): *I am thinking and feeling, I was attacking, questioning, wondering, thinking*, либо представлена причастием I, выполняющим преимущественно функцию определения и обстоятельства, либо герундием, выполняющим функцию подлежащего и дополнения. При этом разграничение указанных неличных форм глагола представляется весьма сложным вследствие размытости субстантивных и атрибутивных свойств Ing-формы – *On ascending the stairs, after examining and debating, was standing, of exiting, sterling insignificance, in deciding, by remaining, was carrying was giving; was passing, having named, bestowing, concluding, in bringing, being sorry, in meeting, on first coming; being rich, of buying, on having such a friend, an exceeding good income, her inviting you; hastening, on hearing, on seeing, contriving, pursuing, courting, uniting, no tidings, something going on, his coming to us; being, calling, seeing, in coming, including*.

В целом, таксономический состав лексики отражает нарастание элементов, необходимых для синтаксического структурирования высказываний, а также нарастание концептуальной лексики и падение удельного веса элементов с предметным, вещным значением. Определенные изменения претерпевает и фонетика – развивается афония или дисфония, обедняется интонационная окраска речи [подробнее см., Деглин В. Л., Балонов Л. Я., Долинина И. Б.]. Так, отказываясь от имен, Г. Стайн заменяет их герундием или отглагольным существительным на -ing, подменяющими субстантив и, тем самым, придает ему «внутреннюю текучесть» [Петровская Е.]: *circle – circling; thought – thinking; knowledge – knowing etc.; the beginning, a beginning etc.* В звуковом плане Ing-форма создает интонационное однооб-

разие, способствуя, тем самым, реализации интонационно музыкальной избыточности.

В лекции, под названием «Поэзия и грамматика» Г. Стайн *представляет и объясняет свое* понимание структуры текста, грамматики текста:

*«Предложения и абзацы. Предложения не несут в себе эмоций а абзацы несут. Могу как угодно часто это повторять и это всегда то что есть, что-то есть.*

*Я говорила что впервые это обнаружила слушая как пьет моя собака Бэскет. И любой кто слушает как пьет любая собака поймет что я имею в виду.*

*Действительно в некоторых предложениях в Становлении американцев мне удалось такую вещь сделать создать равновесие которое не было ни равновесием предложения ни равновесием абзаца и поступая так я смутно ощущала что я сделала то что ни к чему не ведет потому что в конце концов нельзя терять две вещи желая обрести одну вещь потому что поступая так ты делаешь письмо настолько же менее разнообразным.*

*Американец может заполнить промежуток располагая своим движением времени через внезапное добавление чего бы то ни было и все же помещая в этот замкнутый участок все что он намеревался поместить»* [Стайн Г. *Ad Marginem*, 279–280].

Анализируя письмо Г. Стайн, невольно обращаешься к рассуждениям К. Ажежа о значимости письменности, письменного текста для цивилизации и об удовольствии от литературы, состоящей в том, что письменный текст представляет собой отсроченное изложение событий, и являет собой диалог на расстоянии, когда уста, уши и глаза более не воспринимают друг друга. Однако именно по этой причине письменный текст в то же время есть наличие, некий предмет, которым может воспользоваться любой читатель; этот предмет таков, что может сохраняться долго, не теряя своей оплотненности. Занимая некоторую часть пространства, он позволяет производить любые комбинации, любые повторения и перестановки; вместо отсутствующих вещей и произносимых слов, аннулируемых по мере их произнесения, текст являет нам застывшие следы слов,

чтобы каждый мог остановиться на них и внимательно их рассмотреть. Написанное способно навести на раздумья и, может быть, благоприятствует развитию умения анализировать и абстрагировать [Ажеж К., 70–71].

Что касается удовольствия от литературы, то в письменных цивилизациях оно связано со стилем. Все направлено на создание особой письменной речи. Прежде всего, она позволяет упразднить линейность, это неустранимое неудобство устной речи, издревле находившееся в центре лингвистической рефлексии. Располагаясь на плоскости, письмо предоставляет возможность как угодно комбинировать различные его направления: вертикальное, горизонтальное, слева направо, справа налево [Ажеж К., 71].

К. Ажеж указывает и на другие приемы, позволяющие придать письму внутреннюю целесообразность. Это, прежде всего, типографическая техника: красная строка, пробелы, деление на главы, заглавные буквы, заголовки и подзаголовки. Вырывая слово из темпоральности и наделяя его пространственностью, они превращают его в предмет, двухмерный на плоскости страницы и трехмерный в объеме книги. Эти приемы позволяют транспонировать на страницу ритм дыхания, пусть и не совершенным образом, но зато с добавлением новых компонентов [Ажеж К., 84].

В произведении Г. Стайн “Три жизни” (“Three Lives”), включающем “The Good Anna”, “Melanctha”, “The Gentle Lena” и представляющем собой жизнеописание героинь, их характеров, употребление Ing-формы вряд ли можно отнести к ее насильственному искажению, но ее активное использование расширяет грамматику, включая, к примеру, аспектуальные и таксисные значения, сохраняя нарочитые повторы лексических единиц, усиливаемые аллитерацией и темпоральностью прогрессива:

Often she was alone, sometimes she was with some better kind of black girl, and she would stand a long time and watch the men *working* at *unloading*, and see the steamers do their *coaling*, and she would listen with full *feeling* to the *yowing* of the free *swinging* negroes, as they ran, with their powerful loose jointed bodies and their childish savage *yelling, pushing, carrying, pulling* great loads from the ships to the warehouses (Three Lives, 101).

And then Melanctha was fond of *watching* men work on new *buildings*. She loved to see them *hoisting*, *digging*, *sawing* and stone *cutting* (Three Lives, 102).

They admired her boldness in *doing* and in *bearing* pain when her arm was broken. ... and all of them were *bragging* about her not *squealing* (Three Lives, 103).

... and Melanctha would spend long hours with Jane in her room, *sitting* at her feet and *listening* to her stories, and *feeling* her strength and the power of her affection (Three Lives, 105).

It was her *drinking* that always made all the trouble for her, for that can never be really covered over (Three Lives, 105).

Jane's *drinking* was always *growing* worse upon her. Melanctha had tried to do the *drinking* but it had no real attraction for her (Three Lives, 105).

It was an early spring day in the South. The fields and woods were heavy from the *soaking* rains.

Over and through the *soaking* earth was the feathery new spring growth of little flowers, of young leaves and of ferns.

All the lower air was full of the damp haze *rising* from heavy *soaking* water on the earth, mingled with a warm and pleasant smell from the blue smoke of the spring fires in all the open fields (Three Lives, 27).

Удивительно точно и вместе с тем образно по поводу коллизий и взаимоперетеканий слов (распространяемых в полной мере на Ing-форму) в произведениях Г. Стайн говорит Е. Петровская: «Слова, воспринимаемые нашим слегка растерявшимся взглядом, сталкиваются как аттракционы, слипаются, образуя новые смысловые блоки, в которых смысл часто блуждает, но никогда до конца не утрачивается». Стайн прекрасно знала об этом, она знала, что даже если полностью разрушить синтаксические связи внутри предложения, если расставить слова в произвольном порядке, они все равно начнут переговариваться, устремляться к друг другу и друг на друга влиять; соседствуя, они неизбежно станут порождать очередной смысл, будучи не в силах преодолеть и изжить свою символически нагруженную память. «Отпуская язык на волю, Стайн позволяет ему запутываться в самом себе, разбухать, неуклюже повторяться, образуя неровные напластования, единственная основа

которых – ритм. Но и этот ритм мы призваны открывать и устанавливать в значительной мере сами» [Петровская Е.]. Е. Петровской выдвигается весьма интересная гипотеза по поводу чистого моделирования чтения Г. Стайн, с изучением самих его предпосылок, что «своей обратной стороной имеет написание текстов, одинаково открытых навстречу различным интерпретационным кодам и системам чувственности, привносимым каждым индивидуальным читателем», что подтверждается и собственным отношением к своему творчеству самой Г. Стайн в «Автобиографии Алисы Б. Токлас», написанной о единственно важном для писательницы – о том, как она, вот эта самая книга пишется, как возникают в уме и переходят на бумагу слова, из которых она состоит. Г. Стайн создавала тексты по образу и подобию собственных мыслей, не признавая других образцов. Ценность ее прозы, как отмечает С. Лурье, усматривалась разве только в том, что именно эти предложения пришли ей на ум, и что только ей – никому больше, и что они записаны точно [Лурье С., 390].

В послесловии к «Автобиографии Алисы Б. Токлас» С. Лурье рассуждает о том, что писатели (и читатели) не понимали Гертруду Стайн, и она дружила больше с живописцами. Матисс и Пикассо тоже ненавидели пошлые условности ремесла, почитаемые как законы искусства. Над Матиссом и Пикассо потешались в точности, как над нею, а потом вдруг каким-то чудом публика сама научилась их любить – значит, и у Гертруды Стайн была надежда [Лурье С., 390], надежда на внимание, на признание, «потому что текст – как любовь: непрерывно длящееся настоящее. Потому что роза это роза это роза это роза» [Лурье С., 393; Стайн Г., *Ad Marginem*, 286 ], и Ing-форма (Ing-формное письмо) в этом процессе одно из главных действующих лиц.

### Литература

1. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки. – М., 2006.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.



3. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996.
4. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М., 1985. – С. 372, С. 349.
5. Жолковский А. К. Инфинитивное письмо: тропы и сюжеты // Эткиндовские чтения: сб. статей по материалам Чтений памяти Е. Г. Эткинда (27–29 июня 2000). – СПб., 2003. – С. 250–271.
6. Жолковский А. К. К проблеме инфинитивной поэзии (Об интертекстуальном фоне "Устроиться на автобазу..." С. Гандлевского) // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2002, 61 (1). – С. 34–42.
7. Лурье С. Гертруда Стайн больше не призрак. «Автобиография Алисы Б. Токлас» в переводе Ирины Ниновой. Послесловие // Автобиография Алисы Б. Токлас. – СПб., 2000. – С. 387–393.
8. Петровская Е. Часть света. – М.: *Ad Marginem*, 1995. – С. 116–174.
9. Стайн Гертруда. Автобиография Алисы Б. Токлас. – СПб., 2000.
10. Стайн Гертруда. Поэзия и грамматика // *Ad Marginem*'93. – М., 1994. – С. 266–302.
11. Тимофеев Л. И., Тураев С. В. Словарь литературоведческих терминов. – М., 1974. – С. 222–224.
12. Stein Gertrude. *Three Lives*. – New York, 1999.

**К. Я. Сигал**

### **О СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ УВЕЛИЧЕНИЯ ОБЪЕМА ИНФОРМАЦИИ В ПОДЧИНИТЕЛЬНЫХ И СОЧИНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ**

Согласно традиционному синтаксическому учению, сочинение и подчинение разграничиваются в том числе и вследствие того, что подчинительная связь возникает только между двумя компонентами, а сочинительная связь при отсутствии ограничений со стороны союзов (в частности, *не только... но и; а то и;*

но и прочие подобные союзы формируют двухкомпонентные сочинительные структуры) способна интегрировать в синтаксическую конструкцию более чем два компонента.

Однако, как отмечает В. Н. Ярцева, выдвигаемое при этом понятие «*открытых / закрытых синтаксических конструкций*» не вполне корректно, так как «и словосочетания подчинительного типа (определяемые как «закрытые» синтаксические конструкции) достигают иногда значительных размеров», что обусловлено объемом передаваемой информации [Ярцева 1969: 167–168]. В качестве примера В. Н. Ярцева рассматривает «постепенное нагнетание инфинитивов», при котором «каждый предшествующий член управляет последующим или целой цепью последующих членов»: (1) англ. *I try to make money* → (1') *I don't want to have to be forced to begin to try to make money*.

Вместе с тем значительный размер цепочки инфинитивов никоим образом не позволяет поставить под сомнение саму идею объединения в одном акте подчинительной связи только двух компонентов, так как каждый последующий инфинитив – со второго по пятый – занимает в структуре предложения отдельную синтаксическую позицию (одинаковую, но не тождественную по отношению к предыдущей), включен в блок последовательного подчинения (не соподчинения!), связан непосредственно только с предшествующим компонентом и не может быть присоединен к нему сочинительным союзом (ср., в частности: (1'') \**I don't want... to try and to make money*).

Наоборот, в открытой многокомпонентной сочинительной конструкции типа (2) *Он любил **петь, рисовать, играть в баскетбол, танцевать, путешествовать*** компоненты-инфинитивы соподчинены одному и тому же грамматически главному слову – глаголу в финитной форме *любил*, допускают «инкрустацию» сочинительными союзами (ср.: (2') *Он любил **и петь, и рисовать, и играть в баскетбол, и танцевать, и путешествовать***), показывающими одинаковость их синтаксического отношения к общему компоненту и друг к другу, а следовательно, синтаксически тождественны, т. е. занимают одну и ту же синтаксическую позицию и объединяются в одном акте связи.

Подчинительные цепочки, в частности представленное в (1') «постепенное нагнетание инфинитивов», формируются не в од-

ном акте связи, а в стольких актах связи, сколькими зависимыми компонентами (или зависимыми для одних и главными для других компонентов в условиях последовательного подчинения) обладает конкретная подчинительная конструкция (так, допустим, в (1') можно вести речь о четырех последовательно реализованных однотипных, в том числе и с точки зрения лексико-грамматической одинаковости главного и зависимого компонентов, актах связи).

Кстати говоря, в русском синтаксисе явление «нагнетания инфинитивов» ограничено в структурно-грамматическом плане: реализации последовательной зависимости одного инфинитива от другого здесь препятствует формоорганизующая слабость примыкания как способа синтаксической связи слов. Ср.: (3) *Кто-то хочет начать стремиться экономить*. По-видимому, более чем трехкомпонентные цепочки последовательно подчиненных инфинитивов практически не характерны для синтаксического построения русского предложения (вероятно, единичные реализации таких  $n$ -компонентных цепочек, где  $n > 3$ , могут встретиться в русской речи, но вследствие этого именно синтаксическая их не(прото)типичность и окказиональность вряд ли будет подвергнута сомнению).

Полагаем, что весьма раритетны они и для английского речевого узуса, хотя формально-конструктивные условия для активизации подобных подчинительных конструкций в английском синтаксисе, безусловно, имеются. Возможность последовательного примыкания инфинитивов друг к другу, не сдерживаемая ничем другим, кроме стремления автора речи дозировать модально-фазисный «конвой» основного действия, скорее всего, и побуждает англичан трактовать подчинительные конструкции, подобные той, что выстроена в (1'), как открытые. Однако это вовсе не та «открытость», о которой обычно говорят применительно к сочинительным конструкциям.

Наблюдения над русскими примерами типа (3) убеждают в том, что никакой открытости подчинительных конструкций не существует, поскольку – по условию – объем открытого синтаксического ряда должен ограничиваться не грамматической структурой языка, а единственно коммуникативно-смысловым заданием автора речи (ср., например, потенциальную возмож-

ность продолжить в случае возникновения информативной необходимости любую сочинительную конструкцию с повторяющимися соединительными или разделительными союзами).

И, кроме того, при возможности продолжить синтаксическую конструкцию (а это кардинальный признак открытости!) не может быть изменен единый принцип формально-конструктивного маркирования связи ее компонентов. Но именно это происходит в русском языке при возникновении потребности в продолжении трехкомпонентной цепочки инфинитивов, образующих блок последовательного подчинения, ср.: (3') *Кто-то хочет начать стремиться экономить (, чтобы перестать заниматься деньгами).*

Очевидно, что без введения союзной скрепы *чтобы* с семантикой цели, т. е. без использования полипредикативной техники маркирования подчинительных отношений, дальнейшее «нагнетание инфинитивов» было бы здесь невозможно. Однако при этом условии, действительно, удастся искусственно образовать пятикомпонентную цепочку последовательно подчиненных инфинитивов, хотя для русского речевого узуса полученное экспериментальное предложение (правда, сложноподчиненное, а не простое, как в английском примере В. Н. Ярцевой) оказывается не чем иным, как синтаксическим окказионализмом.

Сопоставительный структурно-синтаксический анализ (1') и (3') показывает, что в (1') пятикомпонентная цепочка инфинитивов включена в единую предикативную конструкцию, тогда как в (3') отдельные ее составляющие относятся к разным предикативным конструкциям – главной и зависимой. В синтаксической организации последовательного подчинения инфинитивов различие английского и русского языков состоит в степени предикативной целостности (или, иначе говоря, замкнутости) формируемой подчинительной конструкции: в английском языке (1') данный показатель оказывается выше, чем в русском (3').

Если закрытые синтаксические конструкции при необходимости лишь формально повторяются, развивая вглубь иерархическую структуру последовательного подчинения (на уровне межсловных связей) и вводя новые, функционально неравноправные дубль-позиции (на уровне предложения), что мы и наблюдаем в приведенном В. Н. Ярцевой английском примере

(1') и в русском примере (3), то открытые – линейно развертываются благодаря механизмам лексико-синтаксической (внутрипозиционной!) аналогии, как в (2) или в (2').

Тем самым для выведения подчинительных конструкций за пределы закрытых синтаксических построений нет достаточных оснований. В отличие же от них сочинительные конструкции по количеству включенных компонентов могут быть как открытыми, так и закрытыми.

Увеличение объема информации в подчинительных и сочинительных конструкциях обеспечивается не единым формально-конструктивным механизмом, а двумя разными формально-конструктивными механизмами. Это не позволяет описывать увеличение объема информации в обоих типах конструкций общими синтаксическими терминами, в частности применять по отношению и к подчинительным, и к сочинительным конструкциям термин «открытые синтаксические конструкции».

При этом нельзя не отметить, что и «закрытость» в подчинительных и сочинительных конструкциях – это далеко не одноплановый синтаксический признак. В подчинительных конструкциях закрытость является безальтернативной, двухкомпонентность (бинарность) подчинительных отношений непреодолима в принципе, тогда как в сочинительных конструкциях с типами формальной семантики, обеспечиваемыми как одиночными, так и повторяющимися союзами (т. е., иначе говоря, с соединительными (*и – и... и, ни... ни*) и разделительными (*или, либо – или... или, либо... либо, то... то* и т. д.) союзами), закрытость должна быть признана вероятностной, отражающей, в частности, денотативную и/или прагматическую достаточность закрытой (т. е. двухкомпонентной) сочинительной конструкции.

Обращение к критическому анализу «смешения» подчинительных и сочинительных конструкций, якобы в равной мере и, главное, в одном и том же металингвистическом смысле способных быть как открытыми, так и закрытыми, приобретает важное значение в наши дни, когда все чаще ставится вопрос о существовании в синтаксической системе языка словосочетаний двух типов: подчинительных и сочинительных.

Так, например, В. В. Бабайцева говорит об изоморфизме, благодаря которому сочинение и подчинение организуют ком-

плексные единицы на всех уровнях синтаксической системы языка, в том числе и на уровне словосочетаний [Бабайцева 2010: 45–46; 53; 168–180 и др.].

Но следует ли из этого, что данные синтаксические связи однопорядковы на всех уровнях синтаксической системы языка и что ими создаются всегда однотипные синтаксические единицы? В частности, как показали безукоризненные по своей точности наблюдения А. М. Пешковского, «сочинение внутри предложения – лишь эпизод на фоне подчинения» [Пешковский 2001: 60], т. е. сочинение без подчинения здесь невозможно (но не наоборот). Напротив, на уровне сложных (полипредикативных) предложений, как отмечал тот же А. М. Пешковский, сочинение и подчинение образуют два равноценных синтаксических механизма.

Уже из сказанного следует, что при собственно синтаксическом подходе расширение сферы словосочетания за счет сочинительных конструкций неоправданно (ср. в связи с этим важное замечание В.В. Виноградова: «Анализ сочинительных словосочетаний почти всегда подменяется анализом однородных членов предложения, хотя и с очень своеобразной, *больше семантической, чем грамматической, точки зрения* (курсив мой. – К.С.)» [Виноградов 1954: 43–44]). Однако имеются и иные синтаксически значимые отличия подчинительных конструкций от сочинительных, в частности различное позиционное распределение компонентов подчинительных и типичных сочинительных конструкций в структуре простого предложения.

Представляется, что различное отношение подчинительных и сочинительных конструкций к реализации принципа открытости/закрытости, показанное выше, также свидетельствует о неправомерности объединения последних единым термином «словосочетание» в тезаурусе синтаксической науки (см. в связи с этим [Сигал 2010: 26–27 и сл.]).

В заключение считаем необходимым привлечь внимание синтаксистов к совершенствованию понятийно-терминологического аппарата нашей науки. Ведь очевидно, что омонимия (или полисемия) терминов «открытость» и «закрытость», в равной мере применяемых к сочинительным и подчинительным конструкциям, снижает их описательную адекватность. Думается, что

вряд ли будет уместным, особенно с учетом лингводидактической целеустановки любого синтаксического описания, использование цифровых индексов при сохранении единой терминологической номинации (ср.: «открытость<sub>1</sub>» и «открытость<sub>2</sub>», «закрытость<sub>1</sub>» и «закрытость<sub>2</sub>»). По-видимому, здесь мы сталкиваемся с объективной потребностью в создании новых терминов, призванных дифференцировать на уровне метаязыка те свойства сочинительных и подчинительных конструкций, которые дифференцированы в самом языке-объекте.

### **Литература**

1. Бабайцева В. В. Избранное. 2005–2010: сб. научных и научно-методических статей. – М., Ставрополь, 2010.
2. Виноградов В. В. Введение // Грамматика русского языка. Т. II. Синтаксис. Ч. I. – М., 1954. – С. 5–111.
3. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд. – М., 2001.
4. Сигал К. Я. Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица. – М., 2010.
5. Ярцева В. Н. Пределы развертывания синтаксических структур в связи с объемом информации // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – М., 1969. – с. 163–178.

*А. Н. Утехина*

## **О РОЛИ ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО КОНТЕКСТА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Актуальность совершенствования иноязычного образования на всех уровнях его организации прослеживается в нормативно-правовых документах последних лет (решения ЮНЕСКО и Совета Европы, «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», ФГОС третьего поколения для бакалавриата и магистратуры). Они определяют основные направления модернизации иноязычного образования, в частности, социокультурный подход к его организации, соизучение

языка и культуры и развитие у студентов широкого спектра иноязычных компетенций. В качестве цели, по мнению ученых (А. Л. Бердичевский, И. А. Зимняя и др.) выдвигается межкультурная компетентность, а процесс обучения иностранному языку направлен на овладение студентами межкультурными компетенциями, в первую очередь, пониманию иной культуры, преодолению ксенофобии и стереотипов, воспитанию толерантности по отношению к представителям других культур.

Как показывает многолетний опыт, современное коммуникативно-когнитивное обучение обеспечивает достаточно высокий уровень владения языком. Но беглость и правильность речи при отсутствии глубокой культуроведческой осведомленности о стране изучаемого языка не гарантируют эффективного общения, взаимопонимания и конструктивного взаимодействия с представителями других культур. Поэтому акцент формирования и развития речевых навыков и умений переносится на овладение социокультурным опытом представителей страны изучаемого языка.

Мы прекрасно понимаем, что обучение взаимодействию с участниками межкультурного общения имитирует или строится не только по правилам общения, свойственным изучаемой культуре. Как говорит А. Л. Бердичевский, «межкультурное обучение – это образовательно-развивающийся процесс, в ходе которого обе культуры, родная и иноязычная, играют существенную роль и проявляются то как культурные отдаления, то как культурные сближения, в результате чего возникает некая третья культура, характеризующаяся новым взглядом на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой» [1].

Логично напрашивается новое рассмотрение цели обучения иностранному языку и культуре – подготовка языковой личности, выступающей в роли медиатора культур. Попробуем дать определение данному феномену иноязычного образования. Медиатор культур – это личность, готовая и желающая вступать в межкультурное взаимодействие, владеющая языковыми знаниями на уровне лексики, фонетики, грамматики, обладающая достаточной культуроведческой осведомленностью, умениями вербального и невербального поведения. Учеными отмечаются



такие необходимые качества как ситуативная чувствительность и гибкость, широкий культурно-поведенческий репертуар, поликультурность взглядов, предполагающая не только сохранение своей культуры, но и обогащение ее за счет признания и принятия положительных проявлений другой культуры.

Большими потенциальными возможностями обладает в рассматриваемом плане контекстное обучение. Ученые-педагоги (А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников, О. Г. Ларионова и др.) вслед за лингвистами (Г. В. Колшанским, М. А. Халлидеем, Н. Н. Амосовой) и психологами (А. В. Петровским, М. Г. Ярошевским, Т. Д. Дубовицкой, Л. С. Выготским и др.), психолингвистами (А. А. Леонтьевым, И. А. Зимней, А. А. Залевской, Т. М. Дридзе и др.) определяют три источника теории и технологий контекстного обучения: теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения; понимание смыслообразующего влияния предметного и социокультурного контекстов будущей профессиональной деятельности на процесс и результаты его учебной деятельности; деятельностная теория усвоения социального опыта, в нашем случае межкультурного обучения.

Методы проблемного обучения (анализ конкретных ситуаций (case-study), метод проектов, методы имитационного моделирования, деловые игры) описаны, широко применяются, но они являются преимущественно результатом эмпирических разработок, без опоры на современную психолого-педагогическую теорию постепенно ассимилируются традиционной системой обучения, не меняя ее качества. Теорией, способной придать мощный инновационный импульс классической образовательной парадигме и является теория контекстного обучения.

Контекст представляет собой систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, именно эта система влияет на процесс восприятия, понимания, интерпретации и преобразования человеком конкретной ситуации действия. Значит, внутренний контекст – это индивидуально-психологические особенности, знания, опыт человека, а внешний контекст – это информационные, социокультурные, пространственно-временные характеристики ситуации, в которых человек действует. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать и

может осмысленно интерпретировать ситуацию. Прежде чем действовать, человек стремится собрать всю контекстную информацию. Контекст ситуации общения не только дает информацию об условиях, с учетом которых воспринимается высказывание, но и порождает ожидания относительно вероятных целей участников и речевых актов, которые могут быть совершены в данной ситуации, при этом коммуникативная ситуация содержит внеситуативные моменты – фоновые, языковые, культурные знания [2].

Аспектам культуры, влияющим непосредственно на коммуникацию, а именно вербальному и невербальному коммуникативному поведению уделяется большое внимание (П. Браун, С. Левинсон, Т. Ларина). Так, например, для того, чтобы быть вежливым в межкультурном общении, недостаточно иметь языковые знания, т. е. знать этикетные формулы, существующие в языке общения. В социолингвистической литературе существуют такие типы вежливости как позитивная и негативная. Они раскрывают основной механизм человеческих взаимоотношений, основанный на противоположных действиях, совершаемых коммуникантами в процессе общения: сближения и отдаления. Вступая в контакт и в дальнейшем поддерживая его, необходимо приблизить собеседника, сократить разделяющую дистанцию. Для этой цели используются стратегии позитивной вежливости. При этом нельзя приближаться слишком близко. Для демонстрации своего почтения, уважения, независимости, партнеры прибегают к стратегиям дистанцирования.

Сближение и дистанцирование можно назвать гиперстратегиями (Т. Ларина) вежливости, которые используются для достижения коммуникативных целей. Можно привести примеры стратегий дистанцирования из работ Т. Лариной, П. Браун, С. Левинсон [3, 4].

- Косвенное выражение: *Could you possibly pass the salt (please)?*
- Уклончивые вопросы: *How far is it? – I mean, you know, it's a long way / I'll just say he's not easy to get on.*

- Предоставление партнеру выбора не совершать действие: *It would be nice to have tea together, but I am sure you are very busy.*
- Минимизирование, уменьшение предположения о желании адресата совершить действие: *I don't know if you will want to send this by air mail or by speed post.*
- Минимизирование степени вмешательства: *I just want to ask you if I can borrow a tiny bit of paper.*
- Выражение пессимизма: *I don't suppose you'd know the time, would you?*
- Выражение извинения: *I'm sorry to trouble you, could you tell me the time?*
- Использование фамилий и титулов: *Mr. Lee, there is a phone call for you.*
- Косвенное выражение:
  - a) *May I ask who is calling?*
  - б) *Can you give me your address and telephone number, please?*
  - в) *May I ask your branch?*

Для реализации стратегий дистанцирования языковыми средствами являются: модальные глаголы, сослагательное наклонение, вопросительные конструкции, пассивный залог, смещение временного плана.

Рассмотрим некоторые стратегии сближения, которые направлены на устранение межкультурных границ, на взаимность, сотрудничество, взаимопонимание, на удовлетворение желания каждого быть замеченным, понятым, услышанным, любимым. По мнению П. Браун, С. Левинсона, Т. Лариной лингвистическая реализация позитивной вежливости представляет собой вербальное поведение близких людей. Учитывая общие знания, общий опыт партнеры по коммуникации обладают информацией об обоюдных обязательствах и взаимных желаниях. Следует учесть и фактор преувеличения, который является маркером позитивной вежливости. Элемент преувеличения содержится в семантике речевой формулы и основная ее функция «удовлетворить позитивное лицо» партнера по коммуникации. Примерами могут служить:

- Внимание к партнеру, его интересам, желаниям, потребностям: Thank you very much for your presents. That's very kind and thoughtful of you. Thank you very much. It was thoughtful of you to call.
- Преувеличение одобрения, симпатии к собеседнику: I am delighted to welcome you as a new customer.
- Подтверждение общей точки зрения, общего мнения, проявление эмпатии: I've always valued our friendship, as long as our long-standing business relationship. – Thanks. I feel the same way.
- Обращение по имени, использование языка, на котором говорит партнер: Hi, Sarah. Hello John.

Английские имена собственные с уменьшительным суффиксом являются элементами эмотивной коммуникации и их основная функция – сближение с собеседником. Эту функцию выполняют такие обращения, как: *mate, buddy, pal, honey, dear,luv, babe, cutie, sweetheart, guys, fellas* и другие. Даже команда, если она обращена к детям, превращается в просьбу: *Bring me your dirty clothes to wash, honey / darling / Johney.*

К стратегиям невербального поведения ученые отмечают в английской коммуникации следующее:

- значительная пространственная дистанция собеседников;
- бережное отношение к незыблемости личного пространства участников коммуникации;
- отсутствие тактильной коммуникации;
- ограниченное и сдержанное использование мимики и жестов;
- сдержанность в проявлении эмоций;
- социальная улыбчивость.

Для сопоставления с особенностями русского коммуникативного стиля приводят следующие характеристики: близкая дистанция общения, незначительное личное пространство и допустимость его нарушения, использование тактильной коммуникации, активная жестикуляция, интенсивная и выразительная мимика, яркое проявление эмоций, бытовая неулыбчивость.

Поэтому рекомендуются при общении с англичанами такие нормы соответствия их стилю коммуникации: соблюдать

дистанцию, быть сдержанным в поведении, ограничивать жестикуляцию, избегать тактильных контактов, контролировать эмоции, не перебивать собеседника, соблюдать поочередность реплик, демонстрировать улыбкой хорошее настроение.

Значит, при межкультурном обучении мы выстраиваем задания в формах учебной деятельности как предметного (формы вежливости на английском языке), так и социокультурного контекстов (правила коммуникации) будущего взаимодействия с англичанами.

Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить изучение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им межкультурной деятельности. Для этого необходимо моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов будущее межкультурное взаимодействие со стороны предметно-технологических и социокультурных составляющих.

В контекстном межкультурном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для определения студентом собственных целей и решения их. Это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, студент овладевает личным языковым и социокультурным знанием.

В основе межкультурного контекстного обучения находится теория деятельности как теория усвоения социального опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.). В соответствии с деятельностной теорией содержание обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности. Посредством активной, «пристрастной» (по А. Н. Леонтьеву) деятельности осуществляется присвоение человеком социального опыта, развитие его отношений с объективным миром, другими людьми и с самим собой. В контекстном межкультурном обучении происходит воссоздание иноязычного и социокультурного контекстов, которое вносит в образовательный процесс ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст – прошлое (образцы теории и практики), настоящее (выполняемая учебная

деятельность) – будущее (моделируемое межкультурное взаимодействие);

- системная интеграция иноязычных и социокультурных знаний.

Основной *целью* межкультурного контекстного обучения является подготовка студентов к активному и полноценному межкультурному взаимодействию в условиях глобализации образовательного пространства как будущих специалистов (бакалавров и магистров).

Данная цель конкретизируется в следующих задачах:

- формирование у молодежи представлений о культурном разнообразии в мире;
- обеспечение молодежи знаниями о собственной культуре и о культуре страны изучаемого языка;
- воспитание интереса и чувствительности к проявлениям взаимодействующих культур;
- обучение пониманию культурной исторической обусловленности поведенческих стереотипов в ходе осознанного осмысления универсального и специфического в культурных проявлениях;
- воспитание толерантного и уважительного отношения к ценностям другой культуры в процессе формирования таких личностно-значимых качеств, как доброжелательность, открытость, готовность понять и принять другую культуру;
- развитие культурного самоопределения;
- обучение взаимодействию и сотрудничеству и формирование умений позитивного взаимодействия с представителями других культур.

*Основной педагогический принцип* – система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса. Исходя из основного принципа можно определить некоторые *принципы контекстного обучения*:

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

– учет индивидуально-психологических особенностей и межкультурных (национальных, семейных, религиозных и др.) контекстов каждого обучающегося;

– междисциплинарная интеграция, позволяющая проводить сравнительно-сопоставительный анализ особенностей взаимодействующих культур;

– принцип системности в дидактической организации содержания межкультурного образования реализуется прежде всего в поэтапной и междисциплинарной организации отбора и дидактического содержания межкультурного образования. Например, на первом этапе формируется чувствительность студентов к культурным и языковым явлениям, осознание культурной полифоничности в поликультурном мире. На *втором* этапе происходит освоение системы ценностей, категорий, доктрин родной, неродной и иноязычной культуры, глубинное проникновение во взаимодействующую культуру. На *третьем* этапе происходит культурное самоопределение студента – определение своего места и своей культуры в поликультурном мире. *Четвертый* этап характеризуется переходом к активному межкультурному взаимодействию – умением ставить себя на место других, понимать и принимать партнеров по межкультурной коммуникации такими, какие они есть, т. е. функционировать самостоятельно в поликультурном мире, быть субъектом диалога культур.

Как видим, принцип системности реализуется в формировании знаний и умений студентов к межкультурному взаимодействию на основе использования взаимосвязанных средств, методов и приемов обучения;

– принцип культуросообразности реализуется в расширении социокультурного контекста студентов. Культуроведческий материал и способ его подачи должны расширять социокультурное пространство студентов, а не делать его замкнутым только на своей культуре. Поэтому, согласно идее В. В. Сафоновой, культуроведческий материал должен определяться ценностным смыслом и ценностной значимостью, целесообразностью использования культуроведческого материала в конкретной группе с учетом их возрастных и интеллектуальных возможностей,

возможностью с помощью культуроведческого материала знакомить молодежь со способами защиты от культурной агрессии и вандализма;

– принцип диалога культур выведен из анализа философских трудов, посвященных проблеме взаимоотношения между культурами, их взаимовлияния и взаимообогащения (Бахтин М. М., 1979; Библер В. С., 1991; Выготский Л. С., 1986; Сафонова В. В., 1996) и может быть определен как философия взаимоотношения между культурами в современных поликультурных сообществах (Сысоев П. В., 2003). В межкультурном образовании диалог культур реализуется в ходе анализа и обсуждения культуроведческого материала и ориентирован на развитие у студентов общепланетарного мышления, культурной непредвзятости, эмпатии, толерантности, готовности к общению в инокультурной среде. Реализация принципа диалога культур в ходе контрастивно-сопоставительного соизучения родной и иноязычной культур способствует осознанию себя культурно-историческим субъектом, который является представителем и носителем одновременно нескольких типов культур (этнической, социальной, профессиональной, гендерной, религиозной и т. п.).

Преимущества контекстного обучения:

– студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебные дисциплины представлены не только как совокупность сведений, научной информации, а в виде социокультурной деятельности и сценариев ее развертывания;

– включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;

– знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых социокультурных ситуаций взаимодействия;

– используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы, что позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими и ведет к развитию когнитивных, социально-эмоциональных и нравственных качеств личности;

– в модельной форме отражается сущность процессов межкультурного взаимодействия.



## **Литература**

1. Бердичевский А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом, 2002. – № 2. – С. 298.
2. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – С. 12–18.
3. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 173–185.
4. Brown P., Levinson S. D. Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

*Н. С. Широглазова*

### **СИМВОЛ КАК ОСНОВООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ЖАНРЕ ФИЛОСОФСКОГО ЭССЕ**

(На материале эссе А. М. Линдберг «Дар моря»)

Исследователи современной литературы, обращаясь к анализу отдельных произведений, отмечают их жанровую размытость. Далеко не каждый текст удается дифференцировать, опираясь на классификацию традиционных литературных жанров. Причина кроется в том, что современная литература представляет собой сложный массив сублитератур, каждая из которых имеет «своих» писателей и посвященного читателя. На XX век приходится расцвет так называемых маргинальных жанров, которые появляются на стыке между искусством и философией, литературой и журналистикой [3, с. 83–86].

На современном этапе литературного развития особо отмечается сближение литературы и философии, которые представляют собой разные формы выражения определенного отношения к миру. В результате растущей популярности «гибридных форм», особую роль начинает выполнять философская эссеистика. Во многих зарубежных литературах эссе становится одним

из наиболее продуктивных жанров в выражении философской мысли, знания о наиболее общих сторонах мира и человека. По мнению исследователей, эссе является самой утилитарной из литературных форм. Под утилитаризмом жанра понимается доминирование в нем функции «убеждения», порождаемой стремлением автора убедить читателя принять его взгляд на рассматриваемый предмет [6].

Принято различать объективное и субъективное эссе, однако это деление представляется достаточно условным. Как отмечает Ж. Террас, эссеист не способен быть объективным, так как эссе объединяет два очевидно противоположных авторских намерения: описать реальность такой, какая она есть, и выразить свой взгляд на нее. Эссеист пытается примирить эти два намерения, заставляя читателя участвовать в глобальном опыте, где сама реальность воспринимается как литературная [6].

В эссе личность автора является доминирующим фактором, определяя подход к объекту, принципы его анализа, язык изложения, поэтому эссе относят к «литературе анализа». В эссе любой предмет, любая тема рассматривается с глубоко личной интонацией, что выражается через насыщенную экспрессивность и образность. Автор полемизирует с традиционной трактовкой какого-либо вопроса, стремясь переубедить читателя, уверить его в объективности своего, по сути, субъективного подхода. Область анализируемых в эссе объектов чрезвычайно широка: философия, политика, мораль, этика и эстетика. Актуальность темы – необходимое условие успешного эссе.

Важную идейную и художественную функции в жанре эссе выполняет символ, который объединяет в едином комплексе некоторое обобщенное значение и ценностный ориентир. Символика – явление очень сложное и многомерное. Известно, что символы существовали во всех древних цивилизациях, отражая стремление людей упорядочить свои представления о Вселенной. Происхождение символов и способы их распространения в научном отношении мало выяснены. Полагают, что некоторые символы возникли у народов самостоятельно. Во многих случаях обнаруживается культурное взаимодействие народов и передача символика путем торговых связей, монетного обращения, религиозных представлений. В символе всегда заложено

скрытое сравнение, та или иная связь с явлениями быта, с явлениями исторического порядка, с историческими сказаниями, верованиями [5].

Как отмечают многие исследователи, своеобразие символа заключается в неразрывной, уникальной связи «означающего» и «означаемого» в нем. Означающее в символе не может быть без ущерба для смысла заменено ничем другим. Поэтому правильнее говорить, что значение в символе не обозначается, а выражается. Символ с полным правом можно назвать выразительным знаком [14]. Символ рассматривается как мотивированный знак. Означающая сторона его всегда каким-то образом связана с тем, что она обозначает, имеет с ним какое-то сходство, иногда очень опосредованное, ассоциативное [9].

Ученые расходятся во взглядах на процесс расшифровки символа. Одни полагают, что при истолковании символа происходит переход от внешнего к внутреннему, от означающего к означаемому, который осуществляется на основе ассоциативной связи. Сначала воспринимается, узнается означающее, а затем связанный с ним на основе соглашения, договора смысл. Другие считают, что значение символа воспринимается, понимается, переживается без перехода от означающего к означаемому. Оно «схватывается» сразу, целиком с помощью интуиции. С этой точки зрения символ – интуитивный знак. Его нельзя расшифровывать рассудочной мыслью. Он работает через наше подсознание [1].

Исследователи обращают внимание на ценностный характер значения символов, что отличает их от всех других видов знаков, которые, функционируя в своем прямом назначении, несут информацию понятийного, смыслового характера. Идея и чувство в символе носят обобщенный характер, что создает основу для бесконечного множества частных проявлений символического содержания [11]. Природа символа, как отмечает Ю. М. Лотман, двойственна. «С одной стороны, пронизывая толщу культур, символ реализуется в своей инвариантной сущности. В этом аспекте мы можем наблюдать его повторяемость. ...С другой стороны, символ активно коррелирует с культурным контекстом, трансформируется под его влиянием и сам его трансформирует»

[5]. В каждом символе потенциально заложена способность к постоянному смысловому обогащению и углублению.

Специалисты изучают три вида символики: предметную, обрядовую и словесную [15]. В зависимости от характера ценностного значения выделяют символы исторические, мифологические, идеологические, пропагандистские, нравственные и художественные [7].

В литературе мы имеем дело со словесными символами, основу которых составляет апеллирующая к сенсорике лексика, и таким образом словесный символ представляет собой дескриптивный портрет абстрактной идеи. Словесный символ может иметь устойчивый, языковой и индивидуально-авторский, речевой характер [8, с. 182]. В литературе кроме логических значений символы передают также эмоциональные и эстетические компоненты. Символизм, по мнению В. Иванова, связан «с целостностью личности как самого художника, так и переживающего художественное откровение» [4]. Необходимо отметить, что символ может проявлять особые качества, обусловленные жанровыми рамками литературного произведения.

Философское эссе признано особой формой рефлексивной литературы, способом рассказать о мире и о себе. Авторскую картину мира рассматривают как совокупность знаний, используемых писателем для осмысления сложных процессов, которые протекают в природе, обществе и самом человеке. Она формируется в сознании автора как результат концептуализации им фрагментов бытия и отражается в тексте путем отбора элементов содержания произведения, языковых и образных средств. В центре авторской картины мира, как и любой другой оказывается человек. В ней могут отражаться особенности национальной картины мира, в том числе и символика, а также могут быть обнаружены концепты, присущие восприятию мира только данного автора [10, с. 56–57]. Картина мира писателя реконструируется путем анализа созданного им текста – его языка, содержания и выводимого на этом основании концептуального смысла, выражаемого через систему символов. Символы служат определенными ориентирами, помогающими понять авторский взгляд на мир. А. Белый очень точно определяет суть

символа в литературном произведении: «...символ есть образ, претворенный переживанием...» [2].

Анна Морроу Линдберг (22.06.1906 – 07.02.2001) известна как автор сборника медитативных эссе «Дар моря» (“Gift From the Sea”), опубликованного в 1955 году и ставшего национальным бестселлером, что закрепило за ней статус одной из самых популярных женщин-авторов, работающих в жанре эссеистики. Её считали чувствительной интеллектуалкой, полной поэтических эмоций, что нашло отражение в её личных дневниках. Анна Линдберг получила первоклассное образование, интересовалась философскими учениями Плотина, Д. Уильямса, М. Экхарта, разделяла взгляды В. Вульф, Р. М. Рильке, А. Сент-Экзюпери. Путешествия по всему миру, общение с людьми разных политических взглядов сформировали бесценный опыт, заложенный в основу её философских размышлений. Писательница внесла большой вклад в феминистское движение, и в этом смысле её книга «Дар моря» и сегодня не потеряла своего значения [18].

В тексте философских эссе А. Линдберг «Дар моря» символы играют ключевую роль в актуализации картины мира писательницы, которая сформировалась в результате интроспекции и непосредственных чувственных наблюдений автора. Книга была написана А. Линдберг во время её непродолжительного отдыха на острове Каптива во Флориде, где она черпала вдохновение, разглядывая различные морские раковины, которые ей попадались на побережье. В своих эссе автор размышляет над вопросами молодости и старости, любви, брака и семьи, одиночества, смысла жизни. Книга обращает читателя к внутреннему миру человека, осознанию глубинных жизненных проблем. Текст насыщен символикой как общекультурной, так и собственно авторской.

«Дар моря» содержит сразу несколько символов, имеющих явно выраженную гендерную направленность и отражающих женское начало. Во многих культурах из числа природных стихий женским символом считается вода, которая ассоциируется с чистотой и здоровьем [13, с. 42–43]. Символика водной стихии в произведении А. Линдберг реализуется через объекты, представляющие собой либо источник воды, либо сосуд, либо морского обитателя.

Ручей, Источник (Spring) – это орально-материнский символ, отражающий также динамику внутренних психических процессов и психическое развитие в целом, показывающий, насколько непрерывно, гармонично и последовательно протекает внутренняя психическая жизнь. Кроме того, вода – это животворящее начало, дающее оральную подпитку, плодотворный и исцеляющий элемент. Вода – это жизнь, обновление, очищение [17, с. 48]. К сожалению, по мнению писательницы, человек склонен истощать, а не пополнять свой духовный и творческий источник.

*“With our garnered free time, we are more apt to drain our creative springs than to refill them.”*

Колодец (Well) сближается по смыслу с источниками воды. В нем усиливается соотнесенность с женским началом, присущая всем «водным» образам, что обусловлено его внешней формой и функцией (как вместилище) [13, с. 177]. Колодец, наполняемый источником, олицетворяет союз мужского и женского [16, с. 235]. Когда колодец пуст, женщина сама утрачивает способность быть неким питающим источником.

*“Suddenly the spring is dry; the well is empty.”*

Сосуд (Pitcher) – универсальный символ женского начала, убежище, защита, сохранение, питание, плодородие. Это символ внутренних ценностей, который уподобляется душе, сердцу, человеку в целом как вместилищу чувств [13, с. 20]. Писательница говорит о женщине, как о сосуде, который постепенно растрчивает свое содержимое на окружающих людей и который обязательно должен пополняться, чтобы вновь дарить живительный напиток тем, кто в нем нуждается.

*“Eternally, woman spills herself away in dribblets to the thirsty, seldom being allowed the time, the quiet, the peace, to let the pitcher fill up to the brim.”*

В основе картины мира Анны Линдберг заложен еще один водный женский символ – Раковина, который автор интерпретирует, преломляя через призму личных переживаний и опыта. Символ раковины проецируется на этапы жизни женщины, в результате чего происходит индивидуализация общей картины мира и актуализация ее в авторскую. А. Линдберг ассоциирует определенный период жизни женщины и её душевное состояние

с видом той или иной ракушки. Это деление носит не столько хронологический, сколько ценностно-ориентированный характер. Сами по себе морские раковины не несут символической нагрузки. Символизм описываемых раковин связан по замыслу автора с их внешним видом и образом жизни живущих в них моллюсков.

Раковина брюхоногого моллюска (Channelled Whelk) олицетворяет период, когда женщина наполнена желанием посвятить себя другим людям, делиться своей любовью и получать её в ответ от детей и мужа. Она ищет гармонию, которую можно обрести только в стремлении к простоте, свободе от суеты, ненужных вещей и отношений. Раковина брюхоногого моллюска проста и непритязательна по форме и, потому, идеальна. Это образец, к которому следует стремиться в жизни.

*“But his shell – it is simple, it is bare, it is beautiful. Small, only the size of my thumb, its architecture is perfect, down to the finest detail. Its shape, swelling like a pear in the center, winds in a gentle spiral to the pointed apex. Its colour, dull gold, is whitened by a wash of salt from the sea. Each whorl, each faint knob, each criss-cross vein in its egg-shell texture, is clearly defined as on the day of creation”.*

Символ в авторской интерпретации обогащается многочисленными описательными деталями: формой, структурой, цветом. В описании важную нагрузку несет не только внешний вид самой раковины, но и поведение ее обитателя. Вытащить отшельника из раковины невозможно, так как он никогда не покидает своего убежища, разве только оно станет для него тесным и возникнет необходимость отыскать другую раковину, более просторную.

*“The shell in my hand is deserted. It once housed a whelk, a snail-like creature... <...> Why did he run away? Did he hope to find a better home, a better mode of living?”*

Это этап, когда женщина чувствует, что она состоялась как жена и мать. Жизнь подчинена определенному порядку, она имеет простую «правильную» форму.

*“The bare beauty of the channeled whelk tells me that one answer, and perhaps a first step, is in simplification of life, in cutting out some of the distractions.”*

Лунная раковина (Moon Shell) символизирует период, когда человек ощущает усталость от ежедневной рутины, стремится к одиночеству, желая наполнить себя жизненной энергией. Для этого человек должен перейти на новую ступень, обрести новый «дом», соответствующий его внутреннему состоянию. Завитки этой ракушки ассоциируются с восходящим и заходящим Солнцем. Лунная раковина – это символ одиночества, центрированности на собственных переживаниях и размышлениях.

*“This is a snail shell, round, full and glossy as horse chestnut. Comfortable and compact, it sits curled up like a cat in the hollow of my hand <...> On its smooth symmetrical face is penciled with precision a perfect spiral, winding inward to the pinpoint center of the shell, the tiny dark core of the apex, the pupil of the eye.”*

Симметричные линии на поверхности раковины, движущиеся к ее центру, по мнению писательницы, и являются источниками энергии, наполняющей женщину, находящуюся в центре семейных отношений.

Двустворчатая ракушка или Двойной восход (Double sunrise) ассоциируется для автора с этапом в жизни семейной пары, когда яркие чувства притупляются, и возникает желание вернуть отношениям прежнюю свежесть. А. Линдберг размышляет о том, как развиваются отношения мужчины и женщины. Два человека как створки ракушки – очень близки друг к другу на начальном этапе их отношений.

*“Both halves of this delicate bivalve are exactly matched. Each side, like the wing of a butterfly, is marked with the same pattern; translucent white, except for three rosy rays that fan out from the golden hinge binding the two together.”*

Печально, что эти отношения не могут длиться долго, потому что все прекрасное, как считает автор, в этом мире скоротечно. Со временем отношения меняются, как и расстояние между створками двустворчатой раковины, и процесс отчуждения неизбежен. Двустворчатая ракушка выступает олицетворением борьбы за своё счастье. Любить на этом этапе значит смотреть не друг на друга, а смотреть в одном направлении, как делают соратники и единомышленники. Необходимо «разорвать» паутину отживших свой век отношений и стереотипов и открыться для всего нового.



*“All living relationships are in process of change, of expansion, and must perpetually be building themselves new forms. But there is no single fixed form to express such a changing relationship. It (double-sunrise) is a valid image, I think, for the first stage: two flawless halves bound together with a single hinge, meeting each other at every point, the dawn of a new day spreading on each face<...>The sunrise shell has the eternal validity of all beautiful and fleeting things”.*

Ракушка Устрицы (Oyster Bed) рассматривается писательницей как символ отношений семейной пары, состоящей в браке более 20 лет. По форме она напоминает дом с пристройками, которые появляются по мере увеличения семьи. И пусть форма ее неидеальна, она привычна и комфортна, но и она лишь очередной этап в жизни семьи, который неизбежно завершится.

*“Sprawling and uneven, it has the irregularity of something growing. It looks rather like the house of a big family, pushing out one addition after another to hold its teeming life – here a sleeping porch for the children, and there a veranda for the play-pen, here a garage for the extra car and there a shed for the bicycles. It amuses me because it seems so much like my life at the moment, like most women`s lives in the middle years of marriage. It is untidy, spread out in all directions, heavily encrusted with accumulations and, in its living state – this one is empty and cast up by the sea – firmly imbedded on its rock.<...> I am very fond of the oyster shell.”*

Аргонавт или Кораблик (Argonauta) символизирует душевное состояние, при котором ощущается переход на новый этап отношений, обретается свобода, анализируется опыт, полученный на протяжении всей жизни, осознается уникальность своего Я.

*“There are in the beach-world certain rare creatures, the “Argonaut”, who are not fastened to their shell at all. It is actually a cradle for the young, held in the arms of the mother argonaut who floats with it to the surface, where the eggs hatch and the young swim away. Then the mother argonaut leaves her shell and starts another life<...>Lovely shell, lovely image<...>.”*

Длительный процесс борьбы за гармоничные взаимоотношения приносит свои плоды. Главное принимать отношения такими, какие они есть, а не размышлять над тем, какими они

могли бы быть. Дети вырастают и готовы начать самостоятельную жизнь. Автор говорит о щупальцах аргонавта, как о материнских руках, передавая тем самым всю нежность и ответственность, с которой женщины растят своих детей, перед тем, как отпустить их в самостоятельное «плавание».

Из женских символов, используемых писательницей, следует назвать также Луну (Moon), которая олицетворяет женскую силу, плодородие, изобилие и циклическое обновление [13, с. 19]. Луна в понимании А. Линдберг символизирует женщину, умудренную опытом, обладающую своим особым пониманием мира, которое помогает ей сохранять гармонию в семейной жизни.

*“Now it is the moon, solitary in the sky, full and round, replete with power.”*

Помимо собственно женской символики А. Линдберг обращается к общефилософским символам, многие из которых связаны с движением и пространством. Колесо (Wheel) символизирует диалектику вечного движения, непрерывного изменения и повторения. Структура колеса рассматривается как дуальная: окружность – предел материального мира, а центр – неподвижная точка, «неподвижный двигатель», – источник света и силы. В даосизме мудрец подобен дао (естественный путь возникновения, развития и исчезновения всех вещей): невидимо присутствуя в центре колеса, он движет его, находясь в неразрывном единстве с истоком, он чист от страстей и желаний [16, с. 20].

А. Линдберг связывает колесо с центробежным движением, составляющим основу существования современного человека. Центробежные силы разрушают жизнь, дробят ее, не позволяют сосредоточиться на главном – внутренней гармонии души, которая порождает гармонию с внешним миром. Автор называет женщину осью колеса, которая находится в центре всех событий, постоянно сменяющих друг друга. Окружность колеса – это все то, что окружает женщину: муж, дети, друзья, друзья детей, друзья мужа, её обязанности в семье и обществе, но именно она является осью, на которой держится семейное благополучие.

*“Woman must be as axis of a wheel<...> This is an end toward which we could strive – to be the still axis within the revolving wheel of relationships...”*

Маятник (Pendulum) символизирует нерешительность, так как он постоянно колеблется [12]. А. Линдберг обращается к этому символу, описывая состояние смятения, в котором пребывает человек, и которое необходимо преодолеть, чтобы сделать выбор, определяющий нашу судьбу.

*“Total retirement is not possible. I cannot shed my responsibilities. I cannot permanently inhabit a desert island. <...>I must find a balance somewhere, or an alternating rhythm between these two extremes; a swinging of the pendulum between solitude and communication, between retreat and return.”*

Символ Тропы, Пути (Path) связан с обретением более высокого уровня сознания [12]. Это символ образа жизни и судьбы человека. Неотъемлемыми атрибутами пути являются препятствия, требующие концентрации воли и духовных сил. В качестве одной из разновидностей пути можно рассматривать Лабиринт (Maze) – путь жизни через трудности и иллюзии этого мира к просветлению [13, с.240]. В лабиринте отношений, по мнению А. Линдберг, каждый человек ищет свою тропу, тропу понимания и гармонии.

*“For we are, actually, pioneers to find a new path through the maze of tradition, convention and dogma.”*

Символика Двери (Door) связана с образами границы и перехода [13, с.83]. Открытая дверь как открытая граница, это что-то непознанное, манящее и в то же время, пугающее своей неизвестностью. Писательница наталкивает читателя на размышления о страхе перед неизведанным и о непреодолимом желании постичь его.

*“Who is not afraid of pure space – that breathtaking empty space of an open door?”*

Остров (Island) имеет двойственный смысл: с одной стороны – это место изоляции и одиночества, жизни в отрыве от мира, от своего рода; с другой – это безопасное место и убежище в море хаоса. Если рассматривать море в качестве образа матери, то в противопоставлении ему остров выступает как сосредоточие духа [13, с. 296–297]. А. Линдберг принимает одиночест-

во – «остров» как благо, как возможность насытить своё духовное Я.

*“Now it is an island, set in ever-widening circles of waves, alone, self-contained, serene. How wonderful are islands in space, like this one I have come to<...>An Island from the world and the world’s life. Islands in time, like this short vacation of mine.<...>Existence in the present gives island living an extreme vividness and purity.<...>Every day, every act, is an island, washed by time and space, and has an island’s completion. People too become like islands in such an atmosphere<...>I feel we are all islands – in common sea.”*

Сеть, Паутина (Web) – это символ сложных отношений, выходящих за пределы простой временной последовательности, а также отношений, не имеющих пределов, структуры, сформированной из видимого и невидимого [12]. Обращаясь к символу паутины, автор акцентирует внимание на сложности семейных отношений и опасности оказаться поглощенным рутинной семейной жизни. Цель мудрого человека – не оказаться скованным цепями повседневных забот и обязанностей, необходимо двигаться вместе с близким человеком по пути к самопознанию.

*“The web of marriage is made by propinquity, in the day-to-day living side by side, looking outward and working outward in the same direction.”*

Золотое руно (Golden Fleece) олицетворяет поиск духовного озарения, высшей подлинности, обретение бессмертия или того, что кажется недостижимым [12]. Автор задается вопросом о том, будет ли способствовать этот поиск обретению свободы, ведущей к самосовершенствованию.

*“Is the golden fleece that awaits us some kind of new freedom for growth?”*

Таким образом, А. Линдберг строит свою картину мира на основе общекультурной символики, связанной с отражением женского начала, вечным движением и переменами. Ассоциации, вызванные уникальным сходством в жизни морских обитателей и человека, побуждают писательницу обратиться к образам раковин, которые складываются в цельную систему, и становятся символами этапов человеческого существования. Сама структура, композиция эссе, своеобразная манера изложения, богатейший инвентарь стилистических средств позволяют А.

Линдберг создать свою, уникальную картину мира, в которой символические элементы создают концептуальную основу, на которой строится все произведение.

### Литература

1. Арутюнова Н. Д. Образ, метафора, символ в контексте жизни и культуры // *Rex philologica*. – М.; Л.: Наука, 1990. – С. 71–88.
2. Белый А. Символизм как миропонимание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc>
3. Елина Е. Г. Маргинальные жанры в современной русской литературе // *Известия Саратовского университета*, 2007. – Т.7. Сер. филология. Журналистика. – Вып. 2. – С.83–86.
4. Иванов В. И. Мысли о символизме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.teencity.ru>
5. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lingvotech.com>
6. Лямзина Т. Ю. Жанр эссе. К проблеме формирования теории [Электронный ресурс]: // Специальность «Журналистика»: [сайт] / Перм. гос. ун-т. – Пермь, [б.г.]. – Режим доступа: [http://psujourn.narod.ru/lib/liamzina\\_essay.htm](http://psujourn.narod.ru/lib/liamzina_essay.htm)
7. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psylib.org.ua>
8. Москвин В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 630 с.
9. Онлайн Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/>
10. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.
11. Свасьян К. А. Проблема символа в современной философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.Razum.Ru/naukaobraz>
12. Словарь символов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.deport.ru/slovar>
13. Словарь символов и знаков /авт.-сост. Н. Н. Рогалевич. – Мн.: Харвест, 2004. – 512 с.

14. Сычева С. Г. Проблема символа в философии. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – 196 с.
15. Энциклопедия изотерических учений. Символы и знаки / Веденева Т., Власов В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sigils.ru>
16. Энциклопедия символов / сост. Рошаль В. М. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. – 1007 с.
17. Энциклопедия символов / сост. Шейнина Е. Я. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2007. – 591 с.
18. Anne Morrow Lindbergh // The American Experience [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pbs.org/wgbh/amex/lindbergh/sfeature/anne.html>

*Е. А. Широких*

## ПРОБЛЕМА СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ АНГЛИЙСКИХ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ ДЕТЕРМИНАТИВОВ

В настоящее время распространено широкое понимание семантики неопределенности. Например, утверждается триада «определенность-неопределенность-обобщенность», где обобщенность рассматривается как нейтральный член. И. В. Вороновская признает разновидностями неопределенности отсутствие знания о предмете (не знаю, забыл и др.), вопросительность, обобщенность, гипотетичность, приближенность, неназываемость [Маловицкий Л. Я., 1996: 7].

На наш взгляд, вряд ли оправдано столь широкое понимание неопределенности. Обобщенность, вопросительность и т. д. – это семантические сущности, смежные с неопределенностью, пересекающиеся с ней, но не образующие поле неопределенности. Неопределенность существует там, где можно говорить о неопределенной референции. Слово «неопределенный» толкуется В. Далем следующим образом: «в точности неисследованное, неизвестное, несосчитанное, неизмеренное, неопи-санное по всем своим признакам; темный, гадательный, сомни-тельный»; МАС: «1. точно не установленный; 2. неотчетливый,

неясный». Обе словарные дефиниции указывают на неясность, неотчетливость референции в семантике неопределенности.

Опираясь на приведенные рассуждения, можно утверждать, что семантику неопределенности составляет сема неотчетливости, неясности и невозможности однозначной дефиниции; а также возможность выбора – способность выражать дизъюнктивные отношения типа «или – или» (ограниченная чаще всего неязыковыми факторами или речевой ситуацией).

Необходимо отметить, что внутри категории неопределенности также выявляется расслоение. Некоторые исследователи дифференцируют отдельные виды неопределенности: полунеопределенность или слабая определенность (объект неизвестен слушающему, но известен говорящему: «Я тебе кое-что принес»); собственно неопределенность (объект неизвестен ни слушающему, ни говорящему: «К тебе кто-то приходил»); нереферентность, или неспецифицированная неопределенность (объект не индивидуализирован: «Я хочу ему что-нибудь подарить») [Маловицкий Л. Я., 1996: 22]. У других исследователей эти виды имеют другие именованья, например: специфичная, неспецифичная, единичная, неединичная неопределенность и т. д.

Так, некоторые авторы выделяют единичную и неединичную неопределенность. Например, К. Усманов рассматривает определенность и неопределенность как текстовые смыслы сущительного, которые накладываются на его системное значение; эти «добавочные» значения имеют ряд оттенков (типов), что обусловлено неоднородностью объема и содержания определенных и неопределенных лексических понятий, а также способом их коррелирования со своими денотатами. Особенностью единичной неопределенности является то, что предмет или явление вводится в речь впервые как равный представитель класса однородных предметов или одно из проявлений абстрактного понятия. Говорящий дает характеристику отдельному предмету. Индивид ставится в контрарное отношение к виду (один предмет противопоставлен всем остальным предметам класса): *An old man was riding a bicycle*. В некоторых случаях оттенок единичности присутствует, но момент противопоставления становится вторичным: *Bring a knife at once*. В первом случае в сознании говорящего существенные признаки класса уходят на задний

план и преобладающей идеей становится указание на количество (единичность). Во втором случае, наоборот, эти признаки выйдут на первый план, и говорящий выражает свое безразличие при избирательности, его устраивает любой предмет класса, связь с индивидом – более тесная. Что интересно, К. Усманов указывает аналоги артикля, которые могут выступать в том или ином случае. В первом предложении это соответственно *a certain*, а во втором *some* или *any*.

Особенность неединичной неопределенности заключается в том, что, во-первых, существительное обозначает множество предметов, которые количественно определены: *They were met by three big men*; во-вторых, существительное может обозначать множество предметов, которые количественно неопределенны: *The room was furnished with divans, rugs, cushions*; и в-третьих, существительное может лишь называть предмет как таковой, безотносительно к единичности или множественности, но заведомо имеется в виду не общее понятие предмета, а какой-нибудь его части или проявления. Это исходит из того, что в силу семантики существительного значение количества для него неприложимо. Сюда относятся вещественные и абстрактные имена, употребляемые без артикля: *Fear crept into her eyes* [Усманов К., 1979: 17–18]. Приведенная классификация опирается, в первую очередь, на количественный признак; однако, с другой стороны, нельзя не заметить некоторое противоречие, когда автор выделяет в случае неединичной неопределенности возможность количественной определенности.

Количественный признак лежит и в основе классификации Ю. А. Левицкого, который подчеркивает количественное значение неопределенных определителей. Их можно разделить на (1) показатели единичности и (2) показатели множественности [Левицкий Ю. А., 1973: 50]. Показатели множественности, в свою очередь, делятся на две подгруппы: (а) безразличные или нейтральные (в отношении оценки количества): *some, several*; (б) показатели малого или большого количества (с точки зрения говорящего): *many, much; few, little, a few, a little* [Левицкий Ю. А., 1973: 30].

При ограничении множества возможно два случая: (1) название всего множества в целом и (2) отдельных элементов этого



множества [Левицкий Ю. А., 1973: 51]. В первой группе определители передают значение множества через название любого элемента, безразлично какого. Во второй группе слово «все» передает значение множества через название всего множества сразу, одновременно, поэтому одно значение неопределенности может быть выражено несколькими различными способами: *A plant requires water. Any plant requires water. Every plant requires water. All plants require water* [Левицкий Ю. А., 1973: 44].

Приведенная классификация является достаточно подробной и обоснованной. Однако здесь рассматривается, в основном, класс определителей, который, хотя и соотносится, но не всегда совпадает с классом детерминативов (в частности, мы не можем согласиться с причислением слова *all* к детерминативам).

М. И. Польская, проведя семантико-синтаксический анализ слов с количественным значением в современном английском языке, выделила три класса количественных слов с их подклассами [Польская М. И., 1981: 26].

Слова, выражающие определенное количество:

- со значением единичности: *each, any, one, every, some, either*;
- со значением двойственности: *two, both, a couple, a pair*;
- со значением количества, больше двух: *a dozen, a score*, количественные числительные.

Слова, выражающие неопределенное количество:

- со значением тотального количества: *all, every, each, any*;
- со значением неточного числа: *some, few, several, a lot, a score, many, a (great) deal, an amount, a number, a dozen*;
- со значением меры недискретных величин: *much (more, most), little (less, least), some, a part, a piece, a half*.

Согласно данной классификации, слова *some, any, each, every* относятся сразу к двум группам, выражающим определенное и неопределенное количество. Кроме того, автором не различаются категории неопределенности и обобщенности, а также рассматриваются не только детерминативы, но вообще все слова с количественным значением.

Вопрос членимости или нечленимости далее определенности и неопределенности обсуждают и авторы сборника «Категория

определенности – неопределенности в славянских и балканских языках». По их мнению, эти категории членимы и подвергаются такому членению для получения более тонких и точных результатов. Так, Т. М. Николаева выделяет так называемую специфическую и неспецифическую неопределенность, различие которых, по ее мнению, является наиболее сложным как для артиклевых, так и безартиклевых языков. Например, неопределенность может быть: специфической – указание на один, неизвестный слушателю предмет из класса X, произвольно выбранный из ряда («Я вчера купила ручку» – речь идет о «конкретном, референтном, то есть соотносящемся с денотатом имени»); неспецифической – указание на любой, всякий предмет, относящийся к данному классу («Хочется купить ручку» – вообще, любую, «не имеет конкретного референта»); экзистенциальной («он был / есть X») и т. д. Различение этих видов диктуется, в частности, требованиями прагматики восприятия. С этой точки зрения высказывания типа *Mary wants to marry a Swede* (любого или конкретного?) точно анализируется лишь в контексте или в конситуации и «представляют значительную трудность для декодирования». Кроме того, в безартиклевых языках разные виды неопределенности по-разному соотносятся с правилами порядка слов и с актуальным членением предложения [Николаева Т. М., 1979: 8–9].

В зависимости от того или иного понимания категории неопределенности, исследователями создаются разные классификации детерминативов. Нас интересуют, в первую очередь, неопределенные детерминативы.

П. Кристоферсен вообще не использует термин «детерминатив», употребляя вместо него термины «квантификатор» и «квалификатор» и отмечает, что наиболее часто используемыми квантификаторами являются *all, some, no, any, many, several, few, much, little, enough, half, both, every, each, either*, порядковые числительные, *more, most, fewer, fewest, less, least*. Некоторые из этих слов могут использоваться и как квантификаторы, и как квалификаторы: *little* является квалификатором, когда используется как антоним *great*; *half, several* используется в качестве квалификатора в значении “separate”. Квантификаторы не так тесно связаны со значимыми словами как квалификаторы, они

лишь обозначают количество, о котором говорится [Christophersen P., 1939: 45].

Данная классификация описывает довольно подробно различные употребления, в том числе партитивное и мультипликативное значения квантификаторов, однако, в целом, не представляется достаточно четкой.

У. Колинсон рассматривает артикли и некоторые местоимения как указатели (индикаторы), отмечая, что детерминация и указание – это тесно связанные понятия, кроме того, указание (использование слова или жеста, чья функция – направить внимание на данный предмет или предметы или от него / них) может быть определенным и неопределенным [Collinson W. E., 1937: 56].

Он предлагает свою классификацию, выделяя три группы: (1) индикаторы, определенные и для говорящего, и для слушающего (поэтому не возникает дальнейших вопросов); (2) определенные (или условно определенные) для говорящего, но неопределенные для слушающего – *a certain*; (3) неопределенные ни для говорящего, ни для слушающего (поэтому возникают дальнейшие вопросы). Первая группа делится, в свою очередь, на неселективные (“Non-selective by exhaustion of items”) – *every*; и селективные, которые: (а) указывают на конкретный объект – *this (that)*; (б) исключают единственную альтернативу – *the other*. В группе (а) далее выделяются определенный артикль *the* “by demonstrating a single-member class to which item belongs”. В третьей группе собственно неопределенных индикаторов выделяются: (а) неселективные (“Non-selective by not making a condition or by rejecting the notion of particularity”) – *any*; (б) селективные, которые в свою очередь могут быть: а) зависимыми от выраженных или невыраженных условий (“by dependence on implicit or explicit conditions”) – *some*, а в случае условия принадлежности к классу – неопределенный артикль; и б) отрицающие полное удовлетворение условия (“by rejecting a particular fulfilling a condition”) – *another, some...else* [Collinson W. E., 1937: 34]. Классификация У. Колинсона, опирающаяся на прагматический фактор, представляется достаточно полной и разъясняющей некоторые особенности употребления тех или иных детерминативов. Однако согласно данной классификации *every* относится к определенным индикаторам, с чем мы не

можем согласиться, рассматривая *every* как неопределенный детерминатив в противопоставлении с *each*.

На прагматический фактор опирается в своей работе и Дж. Хокинс, выделяя специфичные и не-специфичные неопределенные детерминативы и отмечая двусмысленность, которая возникает в случае их употребления. Так, предложение: *Everyone was eating a large cake* представляется неясным, неопределенным для слушающего, в то время как в *Everyone was eating the/that large cake* эта неопределенность уже отсутствует [Hawkins J. A., 1978: 203]. По мнению Дж. Хокинса, объекты, на которые ссылаются с помощью неопределенных дескрипций, могут существовать в этом общем круге знаний говорящего и слушающего (shared sets). Например: *pass me a bucket / some buckets* – может использоваться и в ситуации речи. После упоминания слова *book* можно продолжить *a page (some pages) fell out* [Hawkins J. A., 1978: 173].

Поэтому референция неопределенных дескрипций может быть и в контексте более широкой ситуации, и данной ситуации, и ассоциации. Кроме того, неопределенные дескрипции могут иногда отсылать к объектам, которые были до этого введены (то есть к членам контекста предыдущего разговора): *Some students were standing outside the factory gate. Bill kept his eye on them. After a little while a student came up to him and asked him his name* [Hawkins J. A., 1978: 174].

В предложении *A student was drunk* произвольность (случайность) студента, о котором идет речь, вытекает из факта, что это предложение значит «или А, или В, или С и т. д. были пьяны, где А, В, С – это студенты». Эта дизъюнкция (раздельность), используемая для объяснения неопределенных детерминативов, может показать, почему очень часто является двусмысленным, какой студент имелся в виду. Однако по мнению Дж. Хокинса, эта идея не совсем верна. Если она хоть что-то вообще значит, то она должна значить случайность (двусмысленность) выбора для слушающего. Говорящий имеет в виду конкретного студента, но это не может помочь слушающему идентифицировать объект, о котором идет речь [Hawkins J. A., 1978: 192]. Так, в примере: *So you were at Eton, were you? Then you are certain to know a chap called Bill Snoop* – говорящий имеет

в виду конкретного индивида, однако мы не можем утверждать, что слушающий также знает, о ком речь. Если говорящий прав в его уверенности, то и он, и слушающий поймут, о каком конкретном, совсем не случайном индивиде идет речь [Hawkins J. A., 1978: 193]. Другими словами, неопределенная референция может быть двусмысленной (случайной) для слушающего, так как у него нет средств узнать, какой из неограниченного класса потенциальных референтов включен в референцию [Hawkins J. A., 1978: 196].

Прагматический контраст между специфичными и неспецифичными неопределенными дескрипциями состоит в том, что в первом случае говорящий имеет в виду отдельного, включенного референта (*particular, included referent*). В случае неспецифичных неопределенных дескрипций референт является неопределенным как для говорящего, так и для слушающего [Hawkins J. A., 1978: 212].

По мнению этого исследователя, специфичное или неспецифичное понимание неопределенных дескрипций может навязывать контекст. В качестве примера он рассматривает предложение *I've never seen a five-legged human*. В большинстве случаев использования этого предложения прагматика навязывает неспецифичное понимание. Однако, сам Дж. Хокинс замечает, что слушающий не всегда может определить, специфична ли это дескрипция или нет; в этом случае он может попросить говорящего разъяснить. При неспецифичном понимании подлинность референта в единственном числе неизвестна ни говорящему, ни слушающему, и поэтому любой из потенциальных референтов может быть именно тем объектом, на который ссылаются. При специфичном же понимании говорящий имеет в виду одного конкретного, и слушатель должен понять, что именно имеет в виду говорящий. Именно расхождение в знаниях и опыте, которые говорящий и слушающий имеют на момент говорения, объясняет, почему возникает двусмысленность в случае неопределенных дескрипций [Hawkins J. A., 1978: 208].

Можно заметить, что довольно большое число работ посвящено количественным детерминативам (определителям), в том числе работы П. Кристоферсена, Ю. А. Левицкого, К. Усманова,

М. И. Польской и т. д. Однако опора лишь на количественный признак может показаться несколько односторонним подходом.

Признавая, что в целом КОН базируется на количественном признаке: «неопределенность» включает в себя компонент «один / несколько из элементов класса», то есть не все члены класса [Гуревич В. В., 2001: 18], нельзя не отметить и возможность существования качественной неопределенности, на что указывают и философы, и лингвисты. Неопределенностью характеризуется любой скачок при переходе одного качества в другое [Маловицкий Л. Я., 1996: 5]. Если неопределенная референция предполагает отсутствие точных границ, точных параметров объекта, то можно предположить, что в одних случаях это могут быть неточные количественные границы («много домов – мало домов, несколько домов»); в других – качественные границы («какие-то дома»). Следовательно, и неопределенные детерминативы можно условно разделить на две группы: 1) детерминативы, выражающие качественную неопределенность и 2) детерминативы, выражающие количественную неопределенность.

Признавая возможность существования «нечетких» классификаций, мы считаем вполне логичным говорить о принадлежности одного детерминатива и той, и другой группе в связи с его способностью выражать и количественную, и качественную неопределенность. Следовательно, к группе качественных неопределенных детерминативов можно отнести слова *some, any, one, a certain* (который рассматривается как постдетерминатив с неопределенным артиклем); а к группе количественных – слова *some, any, a* также *several* (постдетерминатив), *a few* (постдетерминатив с неопределенным артиклем) и *every*.

Несмотря на различие терминологии, большинство приведенных теорий представляются довольно близкими: в целом, в своем описании они опираются на прагматический фактор, подчеркивая влияние широкого контекста ситуации в попытке объяснить то или иное употребление. В результате в некоторых случаях объяснения кажутся довольно туманными и натянутыми. Поэтому, признавая всю важность прагматики, в нашем исследовании мы постарались придерживаться семантического критерия.

## Литература

1. Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. пособие для филол. факультетов. – М.: МПГУ, 2001. – 105 с.
2. Левицкий Ю. А., Погудина Э. Б., Шутов И. И. Система определителей (на материале английского, немецкого, французского языков): пособие для слушателей ФПК под общей редакцией Ю. А. Левицкого. – Пермь, 1973. – 71 с.
3. Маловицкий Л. Я. Семантика переходности и семантика неопределенности // Проблемы лингвистической семантики: Материалы межвузовской научной конференции, Череповец, 1996 г. / Череп. гос. пед. ин-т. – Череповец, 1996. – 184 с.
4. Николаева Т. М. Акцентно-просодические средства выражения категории определенности-неопределенности // Категория определенности-неопределенности в славянских и балканских языках. – М.: Наука, 1979. – С. 119–175.
5. Польская М. И. Семантико-синтаксический анализ слов с количественным значением в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1981. – 26 с.
6. Усманов К. Категория определенности-неопределенности имени существительного в современном таджикском и английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Душанбе, 1979. – 24 с.
7. Christophersen P. The Articles. A study of their theory and use in English. – London: Oxford University Press, 1939. – 206 p.
8. Collinson W. E. Indication. A study of Demonstratives, articles and other 'Indicators' // Language Monographs. – Baltimore: Waverly Press, Inc., 1937. – № 17, April–June. – 130 p.
9. Hawkins John A. Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction. – New York: Humanities Press–London, 1978. – 316 p.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Васильев Л. Г.*, д. филол. н., профессор, Калужский государственный педагогический университет (Калуга).

*Голубкова О. Н.*, к. пед. н., доцент, директор Института иностранных языков и литературы, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

*Донецких Л. И.*, д. филол. н., профессор, зав. кафедрой современного русского языка, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

*Зеленина Т. И.*, д. филол. н., профессор кафедры романской филологии ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

*Кайшева Р. П.*, к. пед. н., доцент, профессор кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

*Колодкина Л. С.*, к. пед. н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

*Крейдлин Г. Е.*, д. филол. н., профессор кафедры русского языка, Институт лингвистики, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ) (Москва).

*Кушнина Л. В.*, д. филол. н., профессор Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь).

*Левецкий Ю. А.*, д. филол. н., профессор кафедры общего языкознания Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь).

*Лелис Е. И.*, к. филол. н., доцент кафедры современного русского языка, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

*Маханькова Н. В.*, к. пед. н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).



- Мерзлякова А. Х.*, д. филол. н., профессор, зав. кафедрой романских языков факультета профессионального иностранного языка, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Мишиланова С. Л.*, д. филол. н., профессор, зав. кафедрой лингводидактики Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь).
- Олешков М. Ю.*, д. филол. н., профессор кафедры русского языка Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (Нижний Тагил).
- Орехова Н. Н.*, д. филол. н., профессор Глазовского государственного педагогического института (Глазов).
- Пермякова Т. М.*, д. филол. н., профессор, зам. зав. кафедрой иностранных языков НИУ ВШЭ (Пермь).
- Пономарева О. Б.*, д. филол. н., профессор кафедры английского языка, Тюменский государственный университет (Тюмень).
- Пушина Н. И.*, д. филол. н., профессор, зав. кафедрой грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Сигал К. Я.*, д. филол. н., профессор, ведущий научный сотрудник, зав. отделом экспериментальных исследований речи, Российская Академия Наук, Институт языкознания (Москва).
- Утехина А. Н.*, д. пед. н., профессор кафедры немецкой филологии ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Широглазова Н. С.*, к. филол. н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).
- Широких Е. А.*, к. филол. н., доцент кафедры грамматики и истории английского языка ИИЯЛ, Удмуртский государственный университет (Ижевск).

Научное издание

**ВОПРОСЫ  
ЛИНГВИСТИКИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Сборник статей*

Ответственный за выпуск *А. Н. Мифтахутдинова*  
Редактор и технический редактор: *Н. И. Пушина*  
Оригинал-макет: *А. З. Пилина*  
Обложка: *Н. А. Бердышева*

Подписано в печать 20.10.2011.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 16. Уч.-изд. л. 11,8.  
Тираж 100 экз. Заказ №

Издательство «Удмуртский университет»  
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.  
тел. / факс: +7(3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru